

[総論]

CEFR 思想の根底にあるものを考える ―積極的受容と無関心との間で―

**Thinking about what underlies the CEFR idea
– Between positive acceptance and indifference –**

研究代表者 富盛 伸夫
Nobuo Tomimori (Project Leader)

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨:本研究では「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」(CEFR)が我々に投げかけた思想的意味を再検討することの意義を考え、現代社会における言語教育上の諸課題を解決する上でCEFRの研究が寄与しうる可能性を探った。第1章では我々の研究の軌跡を再確認し、CEFR受容をめぐる誤解を整理した。第2章ではCEFRのアジア諸語教育への適用可能性を、アジア諸語教育担当者の研究実践を通し、CEFRの受容に必要な言語的・社会的・文化的特質を考慮することの重要性を主張した。第3章では、CEFR追補版(2018年)で強調された複言語・複文化教育がCEFR思想の主要な柱であり、我々にとってその基礎となる社会的・文化的多様性の尊重がもつ意義について考察した。第4章ではCEFR改訂版(2020年)における言語能力の評価をめぐる社会文化的適切性の概念を検討した。第5章では、現代日本の言語教育の厳しい状況に鑑み、アジア諸語教育の研究をひとつの対極の軸として、欧州の教育原理であるCEFR思想と向き合うことが日本社会の将来にとっても重要であると強調した。

Abstract: In this study, we discussed the ideological implications of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and explored the potential for CEFR research to contribute to the solution of various problems in language education in modern society. In Chapter 1 we re-examined the pioneering significance in our research trajectory and sorted out the misconceptions surrounding CEFR acceptance. In Chapter 2, the applicability of the CEFR to the teaching of Asian languages was evaluated through the research practices of Asian language educators, arguing for the importance of considering the linguistic, social, and cultural characteristics necessary for the acceptance of the CEFR. In Chapter 3, we discussed the significance of respect for social and cultural diversity, which is a key pillar of CEFR thought and the basis for the emphasis on plurilingual and pluricultural education in the *CEFR Companion Volume* (2018). Chapter 4 examines the concept of sociocultural appropriateness in the context of assessing language proficiency in *CEFR Companion Volume* (2020). In Chapter 5, in light of the severe situation of language education in Japan today, we emphasized that it is important for the future of Japanese society to confront the CEFR ideology, which is one of the European educational principles, with the study of Asian language education as one of the reference axes.

キーワード: ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)、アジア諸語の社会的・文化的特質、言語運用と機能研究、言語コミュニケーション能力評価法、参照軸としてのアジア諸語研究

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), Social and cultural characteristics of Asian Languages, Research on language use and function, Assessment method for linguistic communicative competence, Study on Asian Language as a reference axis

1. 本研究の背景と問題意識の変遷(-2020年度)

総論としての本稿は、本科研の研究実績を継承しつつ、いくつかの残された課題について本報告書上で General Discussion を行うことを目的としている。既に公開した研究概要や研究経過と重複しない範囲で、報告書に寄稿して下さった共同研究者の方々の言説を参考にして、筆者個人の考えを述べたい。

本章では、我々による過去数回の研究プロジェクトの問題設定の推移と得られた知見を総括した上で、日本での CEFR 受容をめぐる誤解の淵源を整理し、CEFR 研究の現代的課題について考察する。

なお、本科研研究¹の目的と概要については本報告書に掲載されている「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績(2018-2020)」（文筆責任者、富盛伸夫）に詳しい。また、東京外国語大学語学研究所の協働科研のリンクで2020年3月に公開した中間報告書『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究-中間報告書(2018-2019)-』²には、研究代表者富盛が前半2年間について研究の経緯と問題点の整理をしているので参照されたい³。

1.1. 本研究の背景と重点領域の変遷

ヨーロッパ連合(以下、EU)の言語教育改革の基盤をなす「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」(Common European Framework of Reference for Language、以下 CEFR ; 刊行物は本稿では *CEFR2001*⁴)は、公開されてから約20年が経た現在、非EU地域でも言語教育界ではそのインパクトはますます拡がりつつある。以下に紹介するように、我々の調査によると、一方では CEFR 導入の動機として簡便で通言語的な測定尺度として歓迎する国や地域や研究グループがあり、他方では、CEFR の受容には消極的か無関心から対応の動きが見えないところも多い。いずれの場合にも、関係する言語の言語教育分野での能力測定枠組みとしての功罪に注目が集まり、CEFR の公表以前から着想され設計されて以来基盤としてきた言語教育上の意義や理念についての議論が深まっていないのが実態であるようだ⁵。

EU では CEFR の再検討は常に行なっており、折しも本科研の現プロジェクトが開始した2018年2月には追補版 CEFR, Companion Volume with New Descriptors (以下、*CEFR CV2018*)を提示し、続いて2020年5月にはさらに *CEFR CV2018* の改訂版とも言える新バージョン(以下、*CEFR CV2020*)が公

¹ 科学研究費助成事業基盤研究(B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(18H00686 研究代表者富盛伸夫)。研究分担者は、藤森弘子(日本語)、南潤珍(韓国語)、田原洋樹(ベトナム語)、鈴木玲子(ラオス語)、上田広美(カンボジア語)、野元裕樹(マレーシア語)、スニサー・ウィッタヤーバンヤーン・齋藤(タイ語)、岡野賢二(ビルマ語)、降幡正志(インドネシア語)、峰岸真琴(アジア諸語類型論及び CEFR 適用妥当性研究)、根岸雅史(英語教育及び英語能力評価法)、矢頭典枝(英語変種研究及び CEFR 適用妥当性研究)、栢田清(アジア・オセアニア地域、CEFR 適用妥当性研究)。研究協力者は、荻原寛(フィリピンの社会言語学的動態研究)、内藤理佳(マカオ・ポルトガル語系話者の言語・文化・社会コミュニケーション研究)、アラールディーン・スライマーン(アラビア語圏の社会・文化的特質研究)、山崎吉朗(中等教育・複言語教育研究)である。

² 当初2年間の研究経過と成果は「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績(2018-2020)」（http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html）を参照されたい。

³ 富盛伸夫「[総論]社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって: アジア諸語版の試み(2018-2019) -アジア諸語を対象にした CEFR 受容で見てきたものと捉えがたいもの-」『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究-中間報告書(2018-2019)-』, pp.73-111. (http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html) を参照。

⁴ *CEFR2001* の本文は <https://rm.coe.int/1680459f97> を参照。(2021年3月15日確認)

⁵ Byram; Parmenter (2012) の各国における受容様態の報告を参照。

開された⁶。筆者が注目している *CEFR CV2018* の後半部分では、新たな重点領域として、社会言語的能力の重要性を強調しており、特に運用上の「社会言語的適切性」(Sociolinguistic Appropriateness) と、複言語・複文化環境下での異言語間・異文化間コミュニケーションの社会的・文化的仲介能力⁷が具体的に記述された。なお、*CEFR CV2020* においては、より整理され読みやすくなったユーザーフレンドリーな記述に書き直された。我々の研究分担者のひとりである根岸雅史氏が本報告書で最新の CEFR 研究の動向と *CEFR CV2020* に提示されている複文化能力の評価法について伝えてくれたが、日本からの数少ない CEFR の見直し作業の協力者のひとりとして関与されていることは極めて心強く感じている。なお、東京外国語大学も *CEFR CV2020* の中で、CEFR 改訂のための協力機関として記載されている。

筆者を研究代表者とする科学研究費助成事業(科研費)による本科研は、拝田(2021)が指摘するように、研究対象地域と課題設定において少しずつ変遷しており、大きな回り道をして、CEFR の現地調査研究から、さらにアジア諸語教育の領域にまでたどり着いている。以下に、企画者である筆者の問題意識の軌跡を振り返り、現在の研究の個人的意義を記してみたい。

筆者代表の一連の研究プロジェクトには、先行するスイス・ロマンシュ語の研究が1995(平成7)年度から2005(平成17)年度まで10年以上にわたり続いており、筆者はスイスの第4の国語ロマンシュ語の現地調査を通して少数者言語の社会的文化的現状を具に観察してきた⁸。スイスは独自の国策からEUに加盟せずとも個別の問題ごとにEUと連携をとっているが、言語教育についてはCEFRを構想する先駆的役割を果たしている。スイスの言語事情と言語教育政策の研究からEUのそれへと筆者の関心が広がったのは、国是として複言語・複文化主義に立脚するスイスのケーススタディーが多言語共存のための教育制度の設計と「少数言語教育政策のモデルケース」として参照しようと考えたためであった(富盛 2008:261)。筆者は次第にCEFRがよって立つEUの基本理念への共感を抱くようになり、スイス・ロマンシュ語の小さな言語空間からEU全体の言語教育制度に強い関心が生まれたのであった。

⁶ CEFR CV2020 の本文は <https://rm.coe.int/1680459f97> を参照。(2021年3月15日確認) また、根岸(2021)はCEFR CV2020の複文化能力の記述を解説し、アジア諸語における買い物行動について検証している。

⁷ 本稿で使う「仲介」とは、CEFRでいうmediationの訳である。根岸(2021:8)では「媒介」と訳している。一般的には「仲介」は何かを他者に伝達するし取りなすことで、「媒介」が触媒として別の次元の何かを生み出す契機となる働きを意味的に内包していることを考えると、本稿の趣旨ではmediationは「媒介」の意義を含む。しかし、本稿では従来から我々の研究では訳語として「仲介」を使っているために変えていないことを記す。

⁸ 平成7年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」,

平成8年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」,

平成9年度「スイス・ロマンシュ語の三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」,

平成10年度「三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発と他分野への応用研究」文部省科学研究費補助金特定研究「人文科学とコンピュータ」,

平成11年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「三次元マルチメディア型言語文化情報地図作成プログラムの開発と言語教育への応用研究」,

平成14~15年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「スイス・ロマンシュ語における新語形成と受容プロセスの研究」,

平成16~17年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「多言語併用状況におけるスイス・ロマンシュ語統語構造の動態的研究」

筆者は2001年のCEFR公表の後に研究計画を準備し、2006年以降の科学研究は研究代表者としてEU諸国でのCEFRの受容と導入実態に関する現地調査をすすめた⁹。続いて、世界各地でCEFRが非EU地域でも関心を持たれるようになり、2012年以降は非EU言語、なかでも我が国の外国語教育に深い関係のあるアジア諸国での受容に関する調査と分析を行ってきた。この関心領域の推移について、本報告書で拜田（2021:153-170）は富盛代表の研究プロジェクトの問題設定と研究成果を時系列的に手際良く紹介している。筆者もその自己評価的総括に全面的に賛同するので是非とも参照していただきたい。ここでは、同氏による以下の研究課題一覧表を引用する。（表は筆者が編集）

表 1. 富盛代表の科研の研究課題一覧(本稿のテーマに関わるもののみ)

期別	年度	研究課題
第1期	2006-2008	拡大EU諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究
第2期	2009-2011	EUおよび日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究
第3期	2012-2014	アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究
第4期	2015-2017	アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究
第5期	2018-2020	アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究

そもそも、EUがどのようにして成立し、その主要な改革に言語政策が取り上げられ、なかんづく強力な施策としてCEFRが生まれたか、また、なぜ必要であったのか、その上位にあるEUの教育改革の理念として何が掲げられていたのか、については、当時の科研報告書やさまざまな優れた資料¹⁰があるのでここでは繰り返さない。ここで特記しておきたいのは、汎ヨーロッパ主義と現代のEU存立の基本公理ともいえる、国連憲章に掲げられた基本的価値の集合から演繹的に引き出されたEU統合の理念的概念である。欧州評議会（Council of Europe）は、主要項目3点をあげている。（ヨーロッパ日本語教師会（2005:18）から部分引用）

1. 人権、議会制民主主義、及び法の支配の保護
2. 加盟国の社会的、法的慣行の規範を確立するためのヨーロッパにおける合意形成
3. 共通の価値観に基づき、異文化の壁を超えたヨーロッパ人・アイデンティティの自覚促進

注目すべきは、一連の社会改革の中でも教育改革が重点的に進められていることである。EUの将来を担う青少年の市民意識の涵養、成人の生涯教育、非EU地域からの移入人口の増大による非母語話者への教育など、欧州評議会は現在と未来を展望して、以下の5点に要約される具体的政策を伴う理念を正式に掲げた。峰岸（2021:173-174）はヨーロッパ日本語教師会（2005:18）から引用し、制作目標の理念を、次の項目に簡潔にまとめている。（以下は筆者の簡略的表現による。）

- (1) 複言語・複文化主義 (plurilingualism and pluriculturalism)
- (2) 言語の多様性 (linguistic diversity)

⁹ EU高等教育機関への調査報告は、富盛（2014a）、内藤（2015）に掲載されている。

¹⁰ なかでも日本語での充実した資料として、参考文献にヨーロッパ日本語教師会(2005)を挙げておいた。

- (3) 相互理解 (mutual understanding)
- (4) 民主的市民意識 (democratic citizenship)
- (5) 社会的結束 (social cohesion)

この列挙された命題を EU 統合という事業に必須な課題として捉えると、言語教育政策である CEFR が目的とするのは、EU 域内の個人が理想的市民として成長する過程において、自らの複言語性を自覚し言語文化使用域に応じた複言語のコードスイッチングを行う能力を養い、民主的原理に基づく市民生活の様々な場面に応じて適切なコミュニケーションを保てる複合的能力を備えて、EU 社会全体として多様性の中での結束性が目標として達成できること、となる。背景には欧州が経験した長い間の国家・民族間の相剋と悲劇の歴史があったことは言うまでもない。

「民主的市民として EU の社会的結束」に向けて努める、という抽象的語彙は歴史的背景から考えても決して虚なものではない。たとえ社会文化的なバックグラウンドが異なろうとも EU に属する成員の個人は「社会的行為者」(social agent)としての役割が求められており、EU 域内を自由に移動する個人が移住先で必要な言語・社会・文化の知識を身につけ、円滑な人間関係を築くこととする理念を、CEFR という教育政策を通じて実現することが CEFR 策定の動機である、と判断される。

研究企画段階の筆者には、スイスの言語状況の研究と並行して、EU が、個人と人間集団 (=社会)の基本理念を根底にしておそらくは史上初で最大の社会実験をしているという直感から、研究課題の設定を EU レベルに移したのであった。言い換えれば、同時代に生きる者として、離れた別世界の歴史的・人文地理的与件をもつヨーロッパと向き合い、汎ヨーロッパという理想の実現、宗教的・文化的に均質な土壌に育った言語の多様性の継承と複言語主義の促進等について可能性と限界を見極めてみたいという、当時は一定の距離を持った関心でもあった。さらに個人的には、言語研究者として、ある種独特の強力な科学主義の伝統をひく欧米の言語教育研究に向き合っていくべきであるとも感じていた。

2006 年から (上記では第 1 期)、スイスやいくつかの EU に正式加盟していない地域を含め、拡大 EU 諸国としてまとめ、外国語教育政策とその実効性に関する現地調査や資料調査などを行なって報告した。EU におけるいわば目玉とも位置付けられる言語教育政策である CEFR の浸透度・実効性について、公的機関 (欧州委員会、通訳総局を含む) や大学・中等学校・私立語学学校の現場当事者たちがどのような考えを持ち現場で受容しているかの臨地調査を行い、理念と実践とのギャップの存在が確認できた。他方、EU の言語教育政策の検証から日本の外国語教育の改革、特に、通言語間の共通性と透明性を高めるための重要な参照例となった (富盛 2008)。

教育現場では理念や共通に掲げる建前と実践レベルの種々の問題とはギャップがあることが多い。そこで 2009 年 (第 2 期) に、EU のはらむ諸問題と日本の実情とを比較することにより、より現実的な解決の手立てがヒントとして与えられるのではないかと想定し、EU の高等教育レベルでの外国語教育制度・能力評価システムと日本のそれとを比較対照する研究計画をたてた。EU 諸国の、特に高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムを調査・検証する一方で、我が国の高等教育における外国語能力評価方法の調査をもとに対照研究を実施した。また当時から話題になりつつあった、CEFR など欧米の能力検定試験の評価基準を日本の中等・高等教育へ適用することの可能性と問題点を通言語間の共通性と透明性の観点から検証した。EU 諸国における高等教育機関での教育・研究の現場では EU が標榜しているはずの複数言語主義の原則とは逆の方向、つまり、ボローニャ・プロセスが徹底すればするほど、非英語圏でも Bachelor-Master 体制の導入により、教育場面での使用言語として英語が第 1 言語の地位を多く国で占め、これが高く称揚されることが潮流となっていた。日本の言語教育でもこのような英語という世界の通用語のみを重点化する新たな状況が生まれつつあり、一種の外国語教育

の理念の崩壊を予感し、国内における言語教育の理念と実態の検証を喫緊の課題とすべきだと考えた（富盛 2012:193）。

2012年度からの科学研究（第3期）は、EU域内のアラビア語、中国語、日本語などいわゆる非印欧語教育へのCEFRの適用可能性の調査の結果、文字体系・音声・文法の隔たりが、通言語的測定尺度としてのCEFRがまだ有効なものとしてなっていないことが認識された。そこで本科学研究では日本やアジア諸国の我々研究者が率先して、アジア諸語教育¹¹という研究領域を軸足のひとつとして立てることにより、EUのCEFRを上位レベルで包括するような新たな通言語的な共通枠組みを模索することにした。このようにして、第2期から第3期にかけては、CEFRの受容を仮設定して、日本の言語教育制度やアジア諸語教育の諸課題を浮き上がらせることに注力した。

同期間中に実施したアジア地域での調査で判明したことは、多くの国ではCEFRに対する認知度が高いとはいえ、例えばミャンマーで外国語大学を調査先にしてアンケートをとった際には、初めにCEFR自体についてかなりの時間を割いて説明をする必要があり、得られた回答もCEFR関連項目では理解度が高いとは判断できず、資料としては十分に利用できなかったことを記憶する。（岡野他 2018）また、英語教育と日本語教育の多くの関係者はCEFRが「能力レベル設定に便利な国際的な標準」である、という反応を示した。そこで、「EUローカルの土壌に育った言語政策・言語教育政策、そのアウトプットのひとつであるCEFR自体を批判的に問い直す作業を始めるにあたり、世界各地域の言語的、社会・文化的与件に適応した柔軟な評価システムをこちら側から提案することで、相互作用の動きを創出する必要」（富盛 2014:134）を強く感じた。これが動機となって、CEFR-EU自体の再検討と対称軸としてのCEFR-ASIAの可能性を探るとともに、現代日本の社会的要請に応えるような能力評価法の技術論を止揚し、言語・文化コミュニケーション能力教育の総合的な理念と展望をもつ必要を認識した。

第4期とされる科学研究期間（2015年-2017年）で行った「定量的分析」「直感的分析」「定性的分析」の検証作業から、EU世界と異なる社会内人間関係の言語的反映（敬語・丁寧体・性差など）や顕在的・潜在的な社会序列の反映、商慣習における談話行動、語用論的機能など東南アジア諸語圏に共通点の多い社会・文化的多様性を考慮した補助的な能力記述項目を加えることが適切である、という結論を得た。第3期で検討したCEFR-ASIAの仮説は、CEFR-ASIA1、CEFR-ASIA2、CEFR-ASIA3...といった変種を想定し、そのそれぞれに補助的記述項目としては、EUの高等教育機関で学位記に採用されているDiploma Supplement（学位記補足説明）の概念にヒントを得た、アジア諸語それぞれの社会・文化的特質についての付加的事項を能力レベル付きの能力記述文に添付する手法（Asian Supplements）をとった。文字体系・音声・文法など言語類型の特徴の差異や社会・文化的要素を含むと、とりわけアジア諸語の多様な社会的・文化的特質が浮き彫りになり、CEFR-Korea、CEFR-Cambodia、CEFR-Vietnam...など、CEFRの個別言語・文化的変種を着想した。研究分担者は、欧米地域とは異質なアジア諸語地域に独自のものと思われる社会文化的要素の他、語用論的方略や談話シークエンス、あるいは特徴的な社会的・交感的（phatic）要素など、CEFRの能力記述項目に反映するような指標を抽出し、Asian Supplementsの記述を試みた（富盛 2018:153）。

今回（第5期）の本科学研究では、言語行動におけるコミュニケーション能力として個別の言語技能に加えて、異文化間¹²の仲介に機能するコミュニケーション能力（Intercultural Communicative Competence）の育成が必須である、という新たな認識をえた。その中でも「社会文化的適切性」を自己評価しつつCEFRを自らの学習プロセスに適用し体験することをとおして学習者が生涯にわたり複言

¹¹ 本研究でいうアジア諸語とは、日本を含む東アジア、東南アジア、島嶼部アジア、そしてミャンマーに至る地域を指すことにする。これは東京外国語大学の研究分担者の多くがその地域の言語教育担当者であることによる。

¹² 本稿ではInterculturalの訳語に「異文化間」をあてているが、他に「文化間」とする研究者も多い。

語・複文化的感性を養ってゆくこと、その持続的営為が我が国の異文化適応性と国際理解能力の育成を促す契機となりうるという知見が、本 CEFR 研究から得られたと言える。

以上の研究経過を通してみると、本科学研究の目的と意義は以下の3点に集約してきた¹³。

- (1) CEFR のアジア諸語への適用に際して必要となる言語類型論的、社会・文化的特質を考慮した新たな言語能力記述方法を提案して、より柔軟な CEFR の実現可能性に貢献すること。
- (2) 複層的な言語使用地域で言語学習者の複言語使用状況を配慮した言語コミュニケーション能力の新たな評価法構築に向けて研究すること。
- (3) 日本の言語教育政策および現代社会のニーズ、特に中等教育や生涯教育との接続も視野に入れ、日本における CEFR の受容のあり方を検証し発信すること。

本稿の副題として使った表現「積極的受容と無関心との間で」は、日本に限らず、CEFR の導入についての態度には両極の間に様々な受容の様態のあることが研究経過で見えてきたことによる。2019年9月に開催した国際シンポジウムの総合的なテーマは、「アジア・太平洋地域の言語教育 -オーストラリアとマレーシアの現在-」と設定したが、その企画意図は対照的な CEFR の導入の態度を示すマレーシアとオーストラリアとを比較することによって CEFR 受容の問題性を明らかにしようとするものであった。先立つ本研究の現地調査により、多言語社会で国家の教育政策としてマレー語、英語、中国語の教育を推進するマレーシアでは、CEFR の導入について言語教育改革への契機としての期待が大きいことの確認が取れていた。他方、オーストラリアでは英語を主とする言語教育で既に確立した教育プログラムがあり、多言語・多文化教育には熱心であるが、CEFR の導入には消極的であると拝田清氏が伝えてくれたことによる。そこで、ふたつの招待講演、マラヤ大学教授 Prof. Dr. Stefanie Pillai, «Putting the CEFR into Malaysian English Language Education: The Debates Surrounding Its Implementation» (「マレーシアにおける英語教育への CEFR 導入をめぐる議論について」)¹⁴と、南オーストラリア州教育省で教育政策責任者である Ms Antonella Macchia 氏の«Languages Education in Australia; policies, perspectives and diversity within the context of the Australian Curriculum» (「オーストラリアの言語教育 -オーストラリアン・カリキュラムという文脈における諸政策、展望、そして多様性-」)¹⁵を同じシンポジウムで並列したが、期待通りに CEFR をめぐる両国の教育界の対応において、試行的導入に前向きなマレーシアと消極的な南オーストラリア州との好対照が参考になった。

EU という比較的歴史的・地理的そしてまた宗教的にもまとまりを持ち、均質な言語・文化・社会的土壌で生まれ育かれた CEFR が、果たしてそのままアジア諸地域の言語教育に適用しうるかどうか、あるいはその場合どのような工夫が必要となるか、またそれに伴う限界と社会的影響は何か、といった研究課題を数回の科研費研究で展開しつつ、アジア諸語の多様な言語及び社会・文化的¹⁶特質を考

¹³ URL : http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR_CV2020/index.html

¹⁴ Pillai (2021) (本報告書 pp.1-5)

¹⁵ Macchia (2020) (中間報告書 pp.3-8; 著者名は Chiera-Macchia)

¹⁶ 本研究の課題名の「社会・文化的」は「社会的・文化的」という意味と同じと設定した。「社会文化的」という表現は CEFR CV2018 で強調されている社会言語的能力(Sociolinguistic competences)という概念の内に、社会的文化的コミュニケーション能力を内包していると解釈する。ただし本稿で引用中にある「社会文化」「社会・文化」は出典の表記に従った。CEFR2001 でも既に、「社会言語能力では、言語使用の社会的次元を取り扱うために必要とされる知識や技量について考察する。言語は社会・文化的な現象であるため、CEFR の内容は、特に社会・文化に係る部分は、その大部分が社会言語能力とも関りを持っている。ここで考察の対象となるのは、言語使用に係る事項に特化しており、これ以外は対象に含めていない。即ち、社会関係の言語マーカー、儀礼慣習、言語使用域の違い、方言やアクセントである。」(CEFR2001, 2.1.2. : 13)

慮に入れた新たな能力評価記述方法を開発しつつある。この作業の経過と成果は割愛するが、富盛(2020)に詳しく記録されているので参照されたい。

1.2. CEFRをめぐる誤解

拝田(2021他)によれば、日本のCEFR受容をめぐる議論には、いくつかの深刻な誤解があったという。ヨーロッパから来た新しい教育理念に基づくCan-Do式的能力測定方法であるという、待つ側の期待がそうさせたのかもしれないが、CEFRが通言語的基準であり、かつ国際標準としてとらえる人々が多かった。反面、従来の評価法にとってかわり得ない、使えない枠組みとして判断し否定的な立場もかなり優勢であった。筆者も見聞したが、民間の検定試験への導入には長い間慎重論が強かった。一部メディアでは、民間試験を活用して入試評価を『欧州基準』で換算することの是非を問う記事が出ていたようである。日本におけるCEFR受容のあり方を資料から綿密に検証した拝田(2021:164-157)によれば、「CEFR自体に瑕疵があるというよりも、CEFRの受容・導入をする側の理念の咀嚼の問題、あるいは、何らかの意図で曲解していることに問題があると思われる。」(句読点は原文のまま)

我々が先行する科研の現地調査で確認したように、EU内部でも20年近いCEFR実装のプロセスで、多くの誤解があったようである。CEFR2001の冒頭から、CEFRがもとより「国際標準」でも言語能力測定に万能な「標準化のためのツール」でもなく、実施上の監視も調整力もない、と強調するが、2018年の手引書*Companion Volume*でもそれを繰り返し強調している。下に掲げた引用でも、CEFRは教育改革を推進するための問題提起をしているのであって答えを与えるのではない、従わせるような強制力はない、と念を押している。(CEFR CV2018: 26)

However, it is important to underline once again that the CEFR is a tool to facilitate educational reform projects, not a standardisation tool. Equally, there is no body monitoring or even coordinating its use. The CEFR itself states right at the very beginning:

‘One thing should be made clear right away. We have NOT set out to tell practitioners what to do, or how to do it. We are raising questions, not answering them. It is not the function of the Common European Framework to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ’. (CEFR: Notes to the User)

同じCEFR CV2018においては、C2レベルがネイティブ並みの能力と簡略的にパラフレーズされることに対し、「理想的な母語話者」が目標ではないことを明確にするために、改定一覧表まで用意して、すべての能力記述文から“native speaker”の文言、及びその母語性を示唆するすべての文言が削除された。

ここで繰り返して強調したいのは、EU自体、CEFRの運用をフィードバックしてモニタリングすることにより、誤解を招くような表現や重点領域の置き所を変えてきていることである。上述のように、CEFR CV2018においては、異言語・異文化間のメディエーター(仲介者・媒介者)は通訳や翻訳者だけでなく手話使用者を含む一般市民も「社会的行為者」(social agent)として「仲介能力」を備えた複言語・複文化話者として成熟すべきである、との目標を掲げていることに注意が引かれる。

CEFRは比喩的に言えば、一種の型紙である。布から服の形を裁断し縫製する時に必要となる型紙である。これは、注文主が条件をつけてテーラーに発注するときに、まず、型紙で大方の形や大きさが設定される。しかし、裁縫の際には、条件として選択された布地、サイズ、使用目的に応じてデザインさ

れ、元の型紙から布地を切り出す。買い主が全く同じ注文をしない限り、一回ごとに型紙を調整したり布地から適宜ずらしたりする。型紙そのものを作り直すこともあるだろう。

CEFR が多くの言語に迎え入れられる時には、型紙と同じように、若干の、あるいは思い切った再デザインが必要となる場合もあるだろう。EU で設計された CEFR という型紙を「国際標準」「基準」であると便宜的に表現することは可能ではあるが、社会制度のようにリジットな型であるかのような受けとめ方がなされかねない。運用に際しては、カスタマーに合わせてカスタマイズするようにオーダーメイドの柔軟性が欲しい。仮縫いでの調整は可能であるし、実際に着てみて合わないところがあれば再調整することでも充分対応できる。上記のように、欧州評議会自身 *CEFR2001* や *CEFR CV2018*、そして *CEFR CV2020* まで繰り返して柔軟性を強調し念を押していることは周知のはずである。また、型紙そのものに寸分違わない体型の注文主が普通存在しないように、言語学習の最高目標 (C2?) が理想的なネイティブスピーカー・レベルであるかのような捉え方もはっきりと否定された。しかし、それでも上のような誤解や曲解が生じるのは、何故であろうか？

ここで、別のよく知られた比喩を引用しよう。言語学や言語思想の概論書で記号論の冒頭に引かれることの多い、記号の両面性 (形式と内容) への導入部である。『木』や『馬』などの単純な例を出して記号の恣意性を語る時にソシュール (F. de Saussure) が学生向けに使った逸話であるが、本質的に「在るもの・こと」というエンティティ概念を説明する喩として、ギリシャの哲学者ソクラテスとの対話に出てくる「名」と「実」との関係性が問題となる。機織りで縦糸と横糸を分けるために使う木製の尖った「梭 (ひ)」という道具の名前を取り上げて弟子のヘルモゲネスを問い詰める。道具としての機能 (= 意味) を持つ語「梭」をその名をあげて言う (= 発話する) ことは、その道具の本質的な意味を示すものであり不可分であるという¹⁷。もし、モノとしての梭が壊れたら、大工はまたその梭をどのようにして作るか。壊れてしまった梭を手本にはせず、元の梭が持っていた道具としての役目をなす「本来のもの」 (= 梭) を作るのである。糸の質や布の厚さなど本性上最も良く適した性状を梭に大工は与えなければならないのだ。大工は木の素材の中に梭の形が見えるのだ、作るのがギリシャであつても、外国であつても同じ梭の形に。(訳者は注に、「大工の精神が眺める梭の理念、(あるいはそう定まっているという) 理念の超越的永遠的存在を示す梭のアイデアということになるのであろう。」と記す。ちなみにプラトン全集の中で、アイデアという表現を用いているのはこの節一箇所であるという。) さて、CEFR は、プラトンのいう名実一体のアイデアではないと言えるだろう。むしろ、あえてソシュールの事例を借りれば、現在の CEFR という枠組みはその内実 = 機能と一体化した不可分のもの (記号という幻想) ではなく、(ギリシャであれ外国であれ) 場所と使用する人によって、つまり使用する状況に応じて必要な工夫を加えて使用様態を変えられるものだ、と考えた方がわかりやすい。もちろん、記号と同じく一定の形と機能の対応は基本的に共通していることが前提であるが。

最後の比喩に、近年、人口に膾炙した表現の「動的平衡 (Dynamic Equilibrium)」を使わせていただきたい。日本では生物学者の福岡伸一氏が好んで生物から社会、さらには宇宙の原理に至るまで説明原理として使う概念装置である¹⁸。実は筆者の「越境する記号たち」と題した最終講義 (2012 年 2 月) の中で記号をめぐるひとつの考え方として援用した概念でもあるが、ソシュールの死後に編集出版された『一般言語学講義』 (1916 年) に図示されて以来、誤解を後世に引きずった曰く付きの通説、記号の両面の安定性、を疑うかどうかの議論が関係する。生物学他の分野とのアナロジーはここでは避けるが、一定の形 (秩序) あるものは永続しない、早晚その秩序は壊れる、というエントロピー増大の法則

¹⁷ ここでは Web 版の『プラトン全集』 (田中美知太郎他訳、岩波書店) による。

(https://archive.org/stream/githejomur_hu4ht_13/プラトン全集%E3%80%82 クラテュロス・テアイテトス_djvu.txt) (2021 年 3 月 15 日閲覧)

¹⁸ 福岡伸一 (2009) 参照。

から発する性質であるという。筆者の目からすると、言語記号や社会制度も等しく「存在体」（エンティティー）の同一性は保ちつつも、揺れやズレ、あるいは意図的なずらしの潜在可能性を秘めており、その点では「動的平衡」の原理に従うものと考えて良いだろう。

上述のように、CEFR という制度は固定のものとしては元々設計されていないし、EU 自身が繰り返し柔軟性を持たせて運用して欲しい旨の注意を繰り返している。実は日本に CEFR が紹介された 2000 年代前半においても、充分とって良いくらいに CEFR の斬新性と思想的な基本姿勢が目を引き続けた。それにも関わらず、日本、あるいは若干の国では何故 CEFR を良いところ取りするかのように都合よく利用したり、あっさりとは無視しようとしたりしてしまったのか。栞田 (2021:168) は、「すべては CEFR 自体に問題があるのではなく、その理念やシステムを歪めて利用しようとしたことに起因する。しかも本家の欧州評議会が、CEFR が国際標準でも国際基準でもなく、対照表は標準化のツールではないし、調整や監督の機関もないと明言したことで、文科省が固執してきたほとんどの前提が崩れてしまっている。」と手厳しい。

筆者の想像の中では、近代日本にありがちな欧米の優れた新しい言語教育理論が自分に欠ける部分を埋めてくれるかのような幻想と安易な迎合から、ひとつのパッケージとして無批判的、判断停止的に受容したかったのではないかとさえ見えてくる。昨今の大学入学試験をめぐる報道を見ると、外国語試験の評価枠組みとして CEFR が（都合の良いところだけを取って）生かしたい、という政策決定者側の効率主義や平等主義という共同幻想の旗のもとに集合しているかのような図式が浮かんでしまいか¹⁹。そのような軽い姿勢と利用の方法に対しても批判がないわけではなく、CEFR の思想とは全く別レベルで、CEFR の受け入れ方、ひいては CEFR 自体に対する反感に転じてしまっている、という可能性も否定できない。

確かに CEFR は一種のツールとして使える。理念として高く掲げておけば立派な額縁であるが、（もともとは EU の）言語教育を改革するための道具とすれば、素材としての竹が盃にも竹トンボにも竹槍にも加工され転用されるように、いかようにも利用できる潜在的な可能性を持っている。しかも、それができるような仕様が設計されている。しかし重要な視点は、CEFR を導入するにあたっては、CEFR を必要に応じて活用するのは利用者の意思次第であるが、これがもつ他の教育枠組みと差異化し有効性をもつアイデンティティーを尊重し、「梭」や動的平衡理論の比喩が意味するように、その本来の教育枠組みとしての目標と機能が発揮されるようなものとして生かして欲しい、とりわけ、間違っても逆の作用を生むような愚は避けて欲しいと筆者は願う。

本研究では、書記体系や音声組織・文法構造などに多様性が大きいアジア諸語についてのアンケート調査や資料分析から、まず言語類型的な要因から CEFR の利用には慎重さが必要であることが示唆された。さらに予備的研究では、発話の前提として対話者との社会関係をまず認知・確認するアジア的（複数の）談話ストラテジーの研究、あるいは、文脈によっては性差文体を駆使したり、適切な人称詞・呼称の体系をコードスイッチングして操作したりするような高度な語用論的・ポライトネス的な機能転化の仕組みが研究課題として見えてきた。必然の結果として、様々な特質を持つアジア諸地域の言語教育に適用するには、CEFR の修正あるいはカスタマイズするなどの工夫が必要となることも見えてきた²⁰。

¹⁹ この問題を掘り下げた論考として本報告書の山崎 (2021) や栞田 (2021) 他の議論を参照されたい。

²⁰ 特に、富盛, YI Yeong-il (2016) 及び、富盛, YI Yeong-il (2017a) を参照。

2. 20 世紀言語研究の知見と言語教育

2.1. 20 世紀言語学の3つの研究領域(峰岸 2021)

峰岸 (2021:177-179) は、その第 4 章で CEFR を論じる上で関与する言語理論のいくつかを挙げて、その時代的意義を評価している。20 世紀言語学は「現実の言語」(括弧は筆者)が持つ歴史的・社会的・文化的・認知的側面などの特質について着目して理論化を進めてきた、という趣旨には筆者も異論はない。峰岸 (2021:177) はそれを次のように簡潔に整理しているため、少々パラフレーズして解説を借用することにする。

- (1) 社会(共同体)の共有する言語の構造的・体系的
- (2) 言語を運用する人間固有の記号を生成する能力
- (3) 言語を運用する人間のもつ認知あるいは認識作用

(1) は *CEFR 2001* のいう「言語構造的な能力」に相当すると考えてよい。ソシュール以降のヨーロッパ構造主義言語学は、音韻論、形態論を中心としたラングの構造的な研究に主眼を置くが、反面、パロールの個人性、言語の実際の運用の面は重視してこなかった。しかし、ソシュールの直弟子であるバイイ(Ch. Bally)はこの側面に強い関心を抱き優れた仕事をした。また、ソシュールの授業を聴講した留学生カルチェフスキー(S. Karcevsky)はプラハにソシュールの言説を伝えたが、ブラグ学派の言語学者たちは、後述するように、言語運用とパロール(発話)の機能分析で大きな影響を後世に残したことは付記しておきたい。

(2) は 20 世紀後半に登場したチョムスキー(N. Chomsky)の変形文法(後に生成文法と呼ばれる)は、統語的な構造の生成とそれを生み出す人間の言語能力(competence)に着目したが、言語の運用(performance)を言語理論の射程外にある複雑なものと考え、言語の運用面を重視しない点では構造主義言語学と同様である。

(3) は生成文法から分岐して成立した生成意味論と、西洋哲学や修辞法に影響を受けながら発展した認知言語学の関心は、言語記号の運用の背景にある認識・類推・メタファーといった人間の知的能力にある。

上記の構造主義および生成文法に代表される言語理論が含まれる(1)と(2)は、ともに言語のカタチを手がかりとした研究領域であるという共通点をもつ。従ってこれらカタチを手がかりとした理論研究は CEFR でいう言語構造化能力のうち、語彙や文法構造に関する客観的評価を行うための基本的情報を提供する点で有用である。一方の認知言語学の関心は個人の内面、つまり認知作用に関心を持っている点で構造主義や生成文法とは異なるが、その射程は言語運用行動の背景にある社会文化との相関関係にまでは及んでいない。言語理論が想定する「社会」とはどのようなものかという点、例えば構造主義の仮定する時間性を捨象した均質な「共時態」のように、分析上の「理論的な仮構物」に過ぎず、複雑に流動する現実社会を捉える道具立てとなるものではない。このように CEFR のコミュニケーション能力に関わる定義に含まれる「社会言語能力」あるいは「言語運用能力」の解明は、これら3つの言語学のいずれもが中心的な課題としていない、と峰岸真琴氏はまとめる。

現実に存在する多様な言語やひとつの言語の中に認められる変種に関する主な研究領域としては、峰岸真琴氏は社会言語学を挙げて、これが現実の社会の言語およびコミュニケーションに現れる変異を話者あるいは集団の社会学属性・要因との相関から分析するが、異なる複数の社会・文化共同体が互いに接触、衝突、または共存しながら変容を続けるような複雑な動態を扱うものではない、とする。筆者としては、最近のクリアル化現象の研究では、複言語社会における言語接触のプロセスに関する通時的的研究が始まり、動態解析の視点が有効となっていることを付け加えたい。もう一つの言語学分野、言語

類型論研究もカタチの収集と分類作業の上に、言語の音韻、形態、統語、意味のレベルでの記述可能な類型性に着目して研究を行う、19世紀以来の、一種の分類学の延長線上にあるとも言える。つまりは、CEFRが重視する言語運用の側面はそこからは漏れているのであろうか。

続いて峰岸(2021:179)は、今世紀に開拓された、「カタチ」から類型を見る方法とは逆に、言語のさまざまな「機能」(敬意表現や丁寧表現など)に注目した機能主義言語学の方法論に触れた後、「4.3. 語用論、コミュニケーション学の可能性」で、コーパスデータを駆使した手法で制御されたディスコースを集積し談話構成要素を分析する研究が言語運用のメカニズム解明に道を開くと期待している。また筆者の視点から見ると、有用な学説としては、ハリデー(M. L. K. Halliday (1976))の提案する3つの機能要素、「発話の場」(Field)と「対人関係」(Tenor)と「様態」(Mode)を分析のツールとすることの利点が認められるが、これに第4番目の機能要素といえる「問題解決のためのストラテジー」(Strategies)が会話文の流れに埋め込まれたシーケンス・ストラテジーを加えて分析すれば、「各言語圏の社会・文化的特質」が因数分解できる、と思える。アジア諸言語の学習者は留学先で、初日の買い物で価格交渉をする時からすでにその社会的言語能力を日常的に身に付けていなければならない。ある研究分担者によれば、一旦価格交渉に入ったらその店で何らかの商品を買い取るということになるというコミットメントがあり、この種の無言の社会文化的ルールも知っておかねばならないし、そこまでの会話シーケンス能力も必要とされるそうである。(日本でも値切った末に買わないで立ち去る、という行動はあまり奨励されないし、立ち去るときのディスコース分析も面白いのではないだろうか。)では改めて、言語研究の対象とする(峰岸真琴氏の言う)「現実の言語」とはどのような視点から捉えうるのか、次節で私見を述べてゆこう。

2.2. 言語研究における発話主体論

上記に述べた、言語運用・言語使用が言語単位の価値を決定する、という言語研究上の学説について、筆者は少々捻じ曲げた観点から同じ問題に接近してみよう。

峰岸真琴氏の表現「現実の言語」を普通の語彙で、「生きたコトバ」、あるいはソシュール的に *le langage* と言い換えると、バンヴェニスト(E. Benveniste)の表現によれば言語使用者(発信者と受信者の絶えざる交代)が発話する瞬間、*l'instance de discours*²¹に光を当てる視点が生まれる。私たちヒトは、コトバを発している限りにおいて人間となっており、コトバによって初めて自らを人間主体として獲得する、と言う。自分・我 *ego* を発見するのは、コトバを使用している現実の中においてのみ、である。

「われわれは決して、自己に還元された人間、そして他者の存在を理解しようと工夫をこらしている人間には到達できないのである。この世界で、われわれが見出すものは、話している人間、もう一人の人間に話している人間であり、ことばこそ人間の定義の仕方を教えるものなのである。」
(「ことばにおける主体性について」(Benveniste 1967:243))

「ことばにおいて、そしてことばによって、人間は自らを主体 *sujet* として構成する。なぜならことばだけが、現実のなかに、それがすなわち存在の現実であるところのことばの現実のなかに、「我 *ego*」の概念をうち立てるものであるからである。」
(「ことばにおける主体性について」(Benveniste 1967:244))

²¹ Suenaga, Akatane (1997)を参照。

これを、発話する行為のみが人間主体を成立させる、発話主体論である呼んでよいだろう。この言説の中では、バンヴェニストの個々の一回ごとのパロールによる発話が一人称を生成し、聞き受けとめる側が二人称の役割を担う。(その役割は瞬間瞬間に入れ替わりうる) ヒトは発話の中で人称性

(*personne*) を有して初めて人間 (*personne, homme*) として生まれているのである。人間が初めからコトバ以前に存在しているから言葉を発するのではない、というこのコペルニクス的逆転の論理に強く惹かれる。コトバがヒトによって使用され多様な働きをもつと、それはソーシャル的に言えば *le langage* (ランガージュ) の機能を生成する。この視点から新たな言語研究の段階に入るのである。筆者には、ソーシャルが言い得なかったポイントをバンヴェニストが見事に補完した、と感じている。

ここで、上記の論旨を記号のレベルに置き換えて考えてみよう。第一に、言語体系の中でしっかりと構造内に嵌め込まれた記号は安定しているように見えるし、共時的には研究者は不安定な状態や揺れや変化の兆しはいったん捨象して考える。この構造主義言語学的な前提では、特定の共時態の仮想状態が記述研究の対象となるのであるが、言語使用者である人間が言語行為によって作動させるコトバの働き (*le langage*) である「言語の現実」は見えてこない。

言語運用や時間軸上の進化の中で記号がなぜ変性するのか、逆に、新たな時空間で変容した記号がまた同じ(または新たな)機能を獲得して生き返るのは、なぜ可能なのか、という問いかけは古来の難問である。ここで留保したいのは、ソーシャル自身の思索において幾層ものジレンマが明快な思想形成を阻んでいたようであることだ。言語の働きのメカニズムについての洞察が進み始めていたソーシャルはこれを考えねば先に進めないという強迫観念と、教師として学生を前にした授業の中では幾何学的公理のような整然とした理論体系を提示する必要との間で一種の葛藤に苦しんでいたようである。人間の学としての言語研究の本質的命題は、言語使用者が対話者との個別な特定の与件・環境・文脈の中で、一回ごとに新たに生じる発話状況の中で言葉を発し受け止めてこそコミュニケーションがおよそ可能となる事実を前に、どのようにこれを自説の体系の中に組み込みうるか、という自問自答を繰り返していたのではないかと推測される。確かに、ジュネーブ大学文学部でのソーシャル最後の授業となった冒頭では、言語研究の領域として、第一部 諸言語の研究、第二部 言語記号の性質と言語の構造、そして第三段階には言語の働き (*le langage*) についての授業を計画している、と言いながら病気のため第3部までたどり着かないで終わってしまう。構造主義の手法であるプレパラート上の言語現象を記述する共時的な研究方法ではなく、コトバ (*le langage* ランガージュ) が最も重要な研究対象であると示唆していたソーシャルの思索の軌跡は興味深い。言語の運用とコミュニケーションのメカニズムを解明することなく死んでいったジュネーブの言語学者の言説の概要は、すぐ後に、授業を聴講していたカルチェフスキーによってプラハに伝えられたとされる。言語記号の非対称性、記号の動的揺らぎを認める柔構造や認知的な働きの言語調整機能など、いくつかの斬新な言語学分野を拡張したのは、プラーグ学派であった。

2.3. 発話主体論から批判的思考に基づく対話行為論へ

前節の議論は本研究にとっては唐突ではない。なぜなら、言語コミュニケーション図式の中では双方向的やりとりが一般的であり、2.1節で述べたハリデーによる言語機能研究の観点からみると、会話文の流れ(シークエンス)では対話の参加者双方によって用いられる「問題解決のためのストラテジー」(*Strategies*) が操作され、参加者がもつ各言語域特有の「社会・文化的特質」が強く関与していると考えられるからである。

一瞬ごとに生成される発話に、メッセージの形式と内容に加えて、話者と対話者双方の関係性や発話の状況・場面、発話動機と戦略的意図、媒体などを発話のいわば与件的要素として設定するデル・ハイ

ムズ (Dell Hymes) の主張²²は正しい。文の生成を行う人間の言語能力 (competence) に着目した一方、言語の運用 (performance) を学説に取り込もうとしないチョムスキー学説に対する峰岸真琴氏の批判は理解できる。「現実の言語」を想定外にするチョムスキーはよって立つ言語観が違ふし、言語研究の目的が異なるからだ。これに対し、ハイムズは子供が文法体系を獲得する時、あらゆる与件の運用能力を含めてコミュニケーション能力を習得し、その能力を使用場面に応じて獲得して行くというモデルを設定する。常に異なる使用場面が新たに变化するコトバの行使を前提に、4つのアプローチ (systemic potential; appropriateness; occurrence; feasibility) を提示するが、第2の「適切性」とは、我々が科研課題で取り上げてきた社会文化的能力のことに他ならない。

言語人類学者ハイムズは、20世紀言語学の中でも、のちの社会言語学の興隆を予見した。社会文化的パラメーターを積極的に採用し、我々の研究テーマでもある、社会的人間関係、情意的交感、尊敬・丁寧・謙譲などの言語的装置を機能的に活用する。筆者の予測では、これら多くの社会文化的変数は世界言語の類型論的多様性、社会変種の多様性を広く認めるだけに複雑な関数 (=機能 functions) となるはずだ。発話行為論を開発したオースティン (J. L. Austin) は発話の前提や場との関係及び発話遂行力の概念から対話参加者のコミットメントを重視し、ペース (Ch. S. Peirce) の記号理論では発信者中心のモデルから受信者の解釈モデルと双方向性に重点が置かれていることも注目される。語用論分野では対話参加者双方の前提となる遂行上の了解 (Theory of Implicature) と協調の原理 (cooperative principle) を定義したグライス (H. P. Grice) は、当事者のコミットメントが動的かつ線状的に操作してゆく双方向的関わり合いが時系列上に展開される、と考えている。以上の言語学分野での潮流は、発話者・対話者の双方向性と社会文化的要件の関与を認めるヤコブソン (R. Jakobson) の言語の機能分析・言語研究観とさほど遠くはないし、我々の言語研究と言語教育に取り組む姿勢と多くの部分で重なるだろう。

さて、後章にみることになるが、言語運用の場面における社会・文化的要素を十分に勘案した言語遂行能力は、どのようにして、どこまでの確に測定可能か、という疑問が生じる。そもそも、EUでCEFR2001の策定時から理念として掲げられている「社会文化的コミュニケーション能力」をどのように測定し、さらにCEFRの枠組みでは必然的に異言語間学習者に目標となる「異文化間コミュニケーション能力」(Intercultural Communicative Competence: ICC) を評価枠組みに組み込みうる方法については、有効で厳密な方法論的研究が必要となるはずである。この問題設定に対しては、我々の科学研究では、言語教育の場に前提となる、教師と学習者による対人的相互的創造行為に関する批判的考察から始めなければならなかった。

本研究は、その第一歩として2015年1月に東京外国語大学語学研究所と共催で、「国際シンポジウム『CEFRの非EU諸国への拡大—その展望と問題点—』(Expansion of CEFR into non-EU countries: perspectives and problems)」を開催し、国内外の研究者を招聘して「教育における社会文化的相互作用」を主題に議論をした。その中でCatherine MATSUO氏は、「A Dialogic Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy」を発表し、バフチン (M. Bakhtin) の言語論を援用しつつ、教育の現場における批判的思考 (critical thinking) と創造的理解は、他者の文化との距離を縮める異文化間話者としての教師と学習者の相互行為で得られる、とする。

Matsuoは、日本で教鞭をとる外国語教師として、自分が異文化間話者としてのアイデンティティーを用いて、自分の発話行為により、教室に「出来事 (eventness)」を創造する、そして、そのとき共同参加者である学習者によって異文化間環境が気づかれ、関わりを持たれるようになる、という対話行為

²² 言語学の概説書などで、頭文字S.P.E.A.K.I.N.Gとして紹介される要素である。Hymes (1974) 他参照。

の重要性を説く。対話行為とは、「モノ (thinglike environment) からコト (eventness)」へと「肉体化された、真の文化間相互作用行為として、瞬間の中で、瞬間ごとに」能動させる自他との発話主体の交換による。その行為主体は、声なきモノではなく、他者とのコミュニケーションに参加し創造する教師と学習者」なのである、と²³明快に論じた。

The task for teacher and learners, then, “consists in forcing the *thinglike* environment...to begin to speak” (Bakhtin, 1986, p. 164). The teacher has to turn reification (thought about culture) into personification: embodied, authentic intercultural interaction *in the moment, moment by moment*, in the *eventness* of the classroom. Instead of the activity of the one who acknowledges a voiceless thing, teacher and learners must create and participate in the activity of the one who acknowledges another subject. ...

ここで再びロシアの言語思想家バフチンの著作から引用すると、「人間存在の一回性の出来事は思索上のものではなく、確かに存在するもので、自己と他者により事実上、不可避免的に完遂されつつあるもの」である、という強い表現は、筆者にはバンヴェニストのそれを思わせる。

“once-occurrent event of Being... no longer something that is thought of, but something that *is*, something that is being actually and inescapably accomplished through me and others” (Bakhtin, 1993, pp.12-13).

...

さて、Matsuo 論文の主張は、そのような相互行為のきっかけは、「対話による認知」 (dialogic cognition) (Bakhtin) によって生まれるのだ、と続く。

My consciousness and the learners’ consciousness become answerable—responsible, ethical—in the actual deed. The teacher has to collapse the distance that students might feel towards other cultures and try to induce responsive, creative understanding through our interactions as intercultural speakers: I have to create what Bakhtin calls “dialogic cognition” (1986, p. 161). As a foreign language teacher, I make use of my own intercultural identity, which I embody, and/or which I should always be seeking to acquire or develop. I have to use this identity of Intercultural Speaker to create intercultural situations. I must use my utterances to create eventness in the classroom, and comment on it when appropriate, so that the intercultural environment gets noticed, and engaged with, by the learners (Matsuo, 2013).

Matsuo (2014) も、書評で取り上げ感銘を受けた富盛 (2014b) と同じく、バイラム (M. Byram) の CEFR 受容の調査と思想的論述を参考にしていることが、Matsuo の著作を既に読んでいた筆者が彼女をシンポジウムに招聘した理由であった。CEFR の思想的基礎を与えたバイラムの異文化間言語教育に関する言説では、「異文化間コミュニケーション能力」 (ICC) には知識、行動、態度、技能といった認知的な発現があり、言語的実現そのものが第一義的ではない。他方、「対話理論」では、「異文化間コミュニケーション能力」の教育は、知識と行動を言語的に概念化しており、対話を通してすることが最も良く実現できる、とする。なぜなら、「文化はコトバだからだ」。ここでの「コトバ」はバンヴェニストのいう *l’instance de discours* での使い方と同様、英語の *discourse* を用いており、ソーシャル生涯の研究テーマでもあった (と筆者には推測できる) 「言語の現実」を動かす力を持つコトバ、としての

²³ Matsuo, Catherine (2014)を参照。

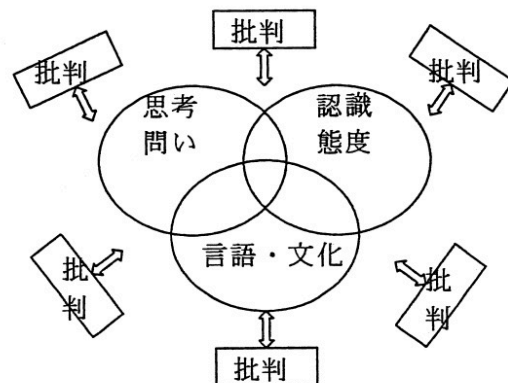
le langage に近いものである。しかも、そのコトバの働きは、人間主体が一方向的に発するのではなく、瞬間瞬間に自他が交代し線状性の上に展開する「対話行為」の中でこそ有効に働く、という主張で、筆者の言語研究観では、まさしくこの点で言語理論と言語教育研究が相互還流している、と考えたいのである。

Byram's ICC model theorizes intercultural competence in cognitive terms as knowledge, behaviours, attitudes and skills, and the new term of iCLT makes it clear that linguistic concerns are not primary for teaching it. In contrast, dialogic theory conceptualizes knowledge and action linguistically so I argue that teaching for ICC is best done through dialogue because culture *is* discourse. (筆者注：iCLT「異文化間コミュニケーション言語教育」(intercultural communicative language teaching))

Matsuo がその主張の基礎に置く人間の知的作業は「対話による認知」(dialogic cognition) であって、これは、弁証法(dialectic)ではない。後者は対立から一つに昇華するベクトルである。その結果として対立前の存在体は解消して別のものになる。他方、弁証法とは異なり、双方向的ベクトルの対話行為は対立や差異を認めながらも関与者は自己同一性を捨てない。対話行為の間に折り合いを探す。その行為のプロセスで自分も相手も僅かに確かに変質する。が、互いに別のものとしてあることには変わりはない。教育現場で、教員は学習者の異文化性に気づき、理解しようとする一方で、互いの差異を認める。この対話行為は自己も他者も否定しない。(後章で取り上げる「同化教育」ではない)むしろ、両者の関係性が変わるのである。言語教育でも「動的平衡」(1.2.)でみたように、対話行為の間に一見上の姿は崩壊するかもしれないが、存在としては変わらずあり続け、当事者たちは自分のアイデンティティを失わない。自分の位置と形態を少しずらすことによって機能的転位をすれば、新たな価値を得て生き返るのである。

もうひとつ注目したいのは、上掲の Matsuo 論文の筆者が Dialogic critique と表現した作業は、批判的思考(critical thinking)による創造的理解への導きである。この基本的思考態度「批判」は、異文化間話者としての教師と学習者に必須の相互行為である。この節でいう「対話行為」とは、単に相手と話すことではないし、井戸端会議と揶揄される長時間のおしゃべりからは、批判的思考は生まれない。もちろん「批判」とは相手を誹謗し否定し存在を抹消しようとする、いわば悪意からの発話ではない。

図1 「批判的思考」の概念図



「批判的思考」は、20 世紀では 1930 年代にアメリカの教育学で概念化され 1960 年代には教育心理学分野では注目されて一時は主流となった通説的な議論の方法論とされる、ひとつの思索の態度である。起源的には、批判的思考とは弁証法ともレベルの異なる、危機的な状況においても物事を中立的な立場で分析・判断し結論を引き出す手法を示すが、現代では、よりの確な到達点に至るための方法論としてビジネス界や産業界、人材開発などで好んで取り上げられているようだ²⁴。批判的思考の基本態度とは、第 1 に対話の当事者である対話者の発言に真摯に耳を傾け、主張に含まれる前提と根拠、データ、論理性、あるいは、相手の示す感情的言動を的確に把握し解釈すること、第 2 には、当事者である自己への自省的態度で、自分の考えに誤りや偏向がないかを批判することである。批判プロセスで重要なのは、やりとりとしての対話行為で「好意の原則（善意解釈の原理 principle of charity）」が必要とされることである。はなから相手の言動が誤りであるとか、無視すべき悪意から発しているとする態度では、成り立たないとする。別の表現では、「共感的理解の原則」ともいわれ、相手を批判する前に自分の理解そのものを批判の対象とすること、が重要となる。

我々の研究は、CEFR を研究対象とし、CEFR が投げかける設問に耳を傾け、他方、自分の領域でそれを実践的かつ批判的に検証して、EU の CEFR 側に送り返してゆくことを目標にしたが、我々が努めて取ろうとしてきた往復運動の態度は、言語教育学領域での「批判的対話行為」という思考実験そのものだった、と信じたい。

2.4. 非母語話者の外国語教師の事例

この考察の最後に、筆者はひとつの留保を付けたい。この問題から、言語教師が母語話者であるか、非母語話者であるかにより、上とは全く違う構図が現れるからである。日本の、そして多くのアジアの言語教育の現場は、非母語話者の語学教師に支えられている。筆者を含め、日本で外国語を教える教師のほとんどが中等教育以降に外国語として学んだ言語を、教育機関で職業として日本人に教えている。そこでは、Matsuo が自分の事例としてあげる図式（英国から日本に来て自分にとって異言語・異文化の国の学習者に英国人として自分の母語・母文化を教えているケース）とは異なり、大きな質的な違いがあるのだ。教師が母語話者の場合は、（滞在地での）自分の異文化性、異文化アイデンティティーを学習者に見せることにより、学習者のそれとの差異や対比を示して気づきに誘導することが比較的可能である。しかし非母語話者の外国語教師の場合は、自分のアイデンティティーは基本的に学習者のそれと変わらない。教師・学生双方が学習対象を異文化に属するものとして、心理的・経験的距離感には差があるにしても、異文化アイデンティティーには変わりがないため、ネイティブ教師と同じアプローチを取ることはできないし、異文化への気づきには導きにくい。

筆者の経験からわかりやすい例を挙げると、日本で教えるフランス語教師として出発した経歴の途中で、フランス語圏（スイスとフランス）に滞在し日本語教師としてフランス語母語話者に教えた体験を思い起こす。日本国内で日本語母語話者がフランス語教師となって日本語母語話者に教えた時代の自分は、学習者にどのようにアプローチできるのかを終始自問自答し工夫もした。学習者に対しては、自分の学習動機や試行錯誤的アプローチを反省し、学習者に提示しうる経験にまで昇華し言語化して教授内容を作ることで授業を計画した。これはネイティブのフランス人が日本で教える態度とはおそらくは大いに異なるであろう。ネイティブ教師と違って、日本人の先生が日本語母語学習者を前に、なぜ自分がこの言語を学ぶようになったのか、なぜのめり込んでしまったのか、いま、これからどのようにこの言語・文化と付き合おうとしているのか、という類の体験の吐露は、学生を大いに刺激し知的にも活性化させる。自分の場合、フランスへの同化を無言のうちに促したり導いたりする行為を、学習者の動機付

²⁴ 小柳(2003)を参照した。図は同書 p.12 より。

けを強め教室運営の「効率化」をより高めるために暗黙的にやっていたかもしれないと反省するが、自分の意識の中では、極力、そのような教育態度は語学教師の基本として避けてきたつもりである。

他方、後に日本語をジュネーブ大学とグルノーブル大学で教えた合計約 10 年間は、上記のケースの反例として、いろいろな意味で貴重であった。日本人であることを全面に出して一種誇らしげに日本を語り、日本週間を企画したり日本文化を柄でもなく喧伝したりして、仕事上の必要な演技として（日本自体に興味を持たせ学習動機を刺激する目的）ある意味で無理をしていた。自分が母語話者・母文化の具現者として、自分にとっての異文化話者であるフランス人に向かうことは、ある意味簡単な間文化的（intercultural）構図であり、日本語の教室にいる限りにおいて異文化話者である学生たちとの関係において、自分の同一性を確保することが比較的容易であった。フランスでは「異人」として生きるが、教室の中では日本を軸足において学生たちと対話し、差異を発見させたり自ら発見したりして、知的に刺激を受ける毎回の授業が楽しくスリリングだったことを思い出すと、その理由が今になってわかってくる。

しかしながら、上のどちらのケースでも、研究・教育対象と向き合う中で母語と母文化を客観化し始めた瞬間から、次第に教育の対象者と場が相関して自己と教師役割との間でアイデンティティーに分裂を起し始める。教師が母文化話者の場合でも、非母文化話者の場合でも、教育の現場で学習者のそれとの差異の自覚やズレや再発見がありえるが、この（広い意味で）「対話行為」から生まれる相互作用的分裂こそ、新たな自己認識・他者認識へと向かう貴重な契機となりえることは、強調して繰り返したい。なお、現代では、時間空間を越える IT その他の技術が上の構図をさらに複雑化し困難にしている可能性も念頭に置かねばならないだろう²⁵。

2.5. アジア諸語におけるダイクシス要素の機能的転位と教育への応用

上節に関連した事例研究を挙げると、我々が研究対象としたアジア諸語の多くでは、相手に対する呼称として親族名称を転用して他人である対話者に対しても用いることが多い。その場合に生じている言語現象が、言語形式と指示対象をずらすことにより新たな語用論的・ポライトネス的価値を付与するという記号論的操作であることが、研究成果として（日本語を含む）多くのアジア諸語で一般的に確認できた²⁶。特に、社会文化的与件が深く関わる場合には、人称詞の文法形式がダイクシスとしての指示機能を自在に変化させる現象が顕著に現れる。これは EU 諸語では文法的・語用論的装置としてはさほど取り上げられないが、プラーグ学派の研究者たち早くから注目した言語機能研究の重要かつ生産的な研究領域といえる。対話の中で発話者と対話者が、発話の場の与件の中で交互に役割転換をし、場合によっては第三者を指示するはずの文法形態の機能を自在に操作する現象である²⁷。談話のシークエンスにおける機能を分析すると、音声面では発声の多彩化と発話理論的には役割転換・交代を促す「ポリフォニー（多声性）」（バフチン）を伴う発話主体行為かつ対話行為である。

筆者自身、タイ語教育で社会文化的特質の分析と教材開発をテーマにスニサー・ウィッタヤーパンヤーン・齋藤氏と共同研究を行ったときに、発話時に人称詞・親族名称の使い分けで対話者間の社会関

²⁵ 田原他(2021)は、ベトナム語のリモート授業の運営でネイティブの先生と協働し、いかに相互の存在の気配を感じさせるか、文化的接触と気づきを学生に起こさせうるか、を教育現場から報告していて興味深い。

²⁶ 本報告書では、上田(2021)、鈴木(2021)、スニサー(2021)、野元(2021)、南(2021)で取り上げられている。

「ビルマ語では、人称詞あるいは人物指示詞の選択は重要で、決して付加的な要素と考えることはできないことから初級者から教える必要がある。ここで対話者との関係や話題に関わる発話の動的メカニズムに注目すれば、ポライトネス概念の援用はとてわかりやすい説明である。」(富盛 2020: 岡野賢二氏からの引用)

²⁷ Tomimori(1991: 61-76)では、非人称構文を主題とする国際シンポジウムでの発表論文で文法項目(丁寧・敬意を付与する機能を生む人称詞の単複の交代や名詞の非有生など)日本語の事例を取り上げて、シフター操作を論じている。

係が変化するメカニズムが座標軸の上に視覚化されたことに感動を覚えた。人称詞・呼称に複雑な機能付与を生む変数には、

1. 相手との位置関係の確認、
2. 距離の操作、
3. 人間関係を保つための配慮、
4. 相手に負担をかける場合のはたらきかけ、
5. 文体の操作、を評価項目に織り込む。

などがあり、タイ語教育の効果的な方策として語用論やポライトネスの視点を交えてタイ語特有の社会文化的特徴を教材化しうるのである²⁸。

これはまさに言語学者イエスペルセン (O. Jespersen) が着想し、ヤコブソンが具体的に言語機能のスイッチングの説明に援用して「シフター」(Shifters) (転換子) と呼んだ概念²⁹に関わる視点である。共同研究では、タイ語の会話文の中で呼びかけ時の呼称詞がシフターとして機能し、社会的・文化的コミュニケーションに必要な「転位」の現象が起きていることが示唆された。この転位の操作を習得することは、特定社会で文化的特質を配慮した発話に必須な相互作用的な社会文化的言語行為といえる。言語がその装置として一部分の言語形式(形態要素)にシフターの機能を与えることに注目する研究者は、シルバースティン (M. Silverstein: 1976) のように、それが言語活動・作用 (le langage) の基本的かつ必須の要件と考えるものがおり、筆者もそのひとりである。このように、対話者への呼びかけ行動における人称詞・親族名称の転位現象には、トリガーとして発話者の発話行為レベルでの語用論的方略が働くことが多く、指示対象が対話者との社会的・心情的関係において決定されるという際立った特徴をもつとあってよい。上述のバンヴェニストの発話主体論の論旨と同じように、自分が発話し相手に人称詞あるいは親族名称で呼びかけることにより、初めて座標軸上の位置が確定 (= 言語社会の中で定位) され人間関係の網の目に組み込まれる。それと同時に話者と対話者は、敬意表現や親愛表現や丁寧表現の付加、という転位した発話機能を協働させ、談話ストラテジーに活用するのである³⁰。

本研究では、このような呼称の発話機能を組み込む学習プロセスのシラバスにおいて、アジア諸語教育では CEFR 的というと A1 の会話文等で既に提示することが望ましく、A2 で習熟度を高めることが期待されるが、実際に場面や対話者に応じて微妙な機能転位を理解し適切に行使するには B レベルでもかなり難易度が高いという知見を得た。アジア諸語の多くに確認できるこのような言語形式の機能転位が(人称代名詞の人称や数の転用などで相手への敬意を表現することなど) 欧米諸語にも部分的に認められることは周知されている。しかし、アジア諸語地域では学習対象社会での人間関係の様態が複雑に絡みあい、自分がどこまで相手の領域に踏み込み、何を話題化して良いか悪いのか、の線引きが学習者には困難なことが多く、相手との心理的距離感や親疎関係を測る能力、つまり、シフターの転位機能を「適切に使える社会・文化的能力」の難易度は決して低くはないのではないだろうか。

以上の筆者による考察と並行して、今期の本プロジェクトではアジア諸語の言語教材開発への応用と検証が行われている。根岸雅史氏の改訂版 *CEFR CV2020* でも重点領域のひとつに位置付けられている

²⁸ 富盛 (2020) および、本報告書に掲載されたスニサー (2021) を参照。

²⁹ 朝妻恵理子 (2009:199-205) を参照。

³⁰ ちなみに、シフターを用いた転位の操作は、幼児の言語習得においては遅く獲得されるが、反面、失語症においては早く失われるとされる、後天的な知的能力であるとされるが、問題とする言語教育とどのような関係があるのかについてはわからない。

言語教育における複言語・複文化能力の重視を取り上げ、特に東京外国語大学のサーバーで公開している TUFUS 言語モジュールでの社会文化的機能シラバス（買い物行動）についてアジア諸語の会話文から抽出し分析した研究、上田広美氏によるカンボジア語会話の中に現れる商品売買の言語行動の研究、鈴木玲子氏によるラオス語教科書の比較作業に基づいた社会文化的項目の重要性の確認、上に紹介したスニサー・ウィッタヤーパンヤーン・齋藤氏のタイ語教育に応用しうる一人称表現・呼びかけ表現を素材にした人称詞・親族名称の機能転位の研究、野元裕樹氏のマレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現（親族語彙）を調査した研究、南潤珍氏の新たな社会文化的コミュニケーション機能の分類を韓国語教育に適用して機能シラバスの教育プログラムへの導入教材開発へと向かう包括的研究を成果として本報告書に掲載している。

3. CEFR における重点領域:「複言語・複文化能力」

3.1. CEFR の「複言語・複文化能力」と「仲介能力」

CEFR の基本理念である複言語・複文化主義については、既に本研究プロジェクトが発足した当初から研究の重要なテーマとして関心を持ち、その具体的施策については研究会・講演会などで毎回のように取り上げてきた。報告が多数あるので詳細をここでは繰り返さないが、以下に、概要と検討のポイントだけを簡潔にまとめておく。

まず初めに CEFR では、なかんずく言語は社会文化的な現象であることと断言し、一般言語能力・運用（語用論的）能力と並んで、主要な言語能力のひとつに社会言語能力をあげる（*CEFR CV2020*: 32）。社会言語能力は従って社会文化的なるものと関連しており、CEFR に含まれている多くの社会文化的な内容は、また社会言語能力にも関連している、とする。*CEFR CV2020*: 136 でも、この *CEFR2001* と同じ前提で項を始めている。

CEFR2001 では 1.3 節、1.4 節、及び特に 6.1.3 節（p.133-）の各項で提示されている複言語と複文化の概念規定が CEFR における定義となり³¹、第 8 章で教育カリキュラムへ実装が提示されている。複言語使用の視点からは、複数の言語の共存状態をいう多言語社会とは異なり、個人のレベルでの文化的及び言語的な多様性が重要視されている。上述したように、学習者は社会的エージェント（行為者）として既に自己の持つ全ての言語的資源と経験とを駆使して社会的及び文化的なコンテキストの中で知識を獲得し、対象言語のあるいはさらに別の言語の文化的背景への理解を深め、自分の言語的及び文化的な知識・認識・技術の幅と項目（レパートリー）を拡大する。この根底には、EU の統合に寄与する市民像があり EU 社会の健全な発展のために働く社会行為者の役割がある。*CEFR2001* が述べるように、

Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor. (*CEFR2001*: 1.3 節)

³¹ 複言語・複文化に関連する概念は 1996 年には CEFR の試案に提示されていた。(The linked concepts of plurilingualism/ pluriculturalism and partial competences were introduced to language education for the first time in the second provisional version of the CEFR in 1996. (*CEFR CV2020*: 30))

話者個人は単一の言語・文化の保有者ではなく、常に他者との対話の中で、あるいは学習の中で、自分のそれとは異なる異質な言語・文化のレパートリーを身につけてゆく。この言語観は、既存の言語教育の前提を大きく変えてゆくことになった。CEFR2001 が発表された当時には、個人がもつ複数の言語・文化のレパートリーという発想を言語教育上のプログラムに導入した点で斬新なものであった。

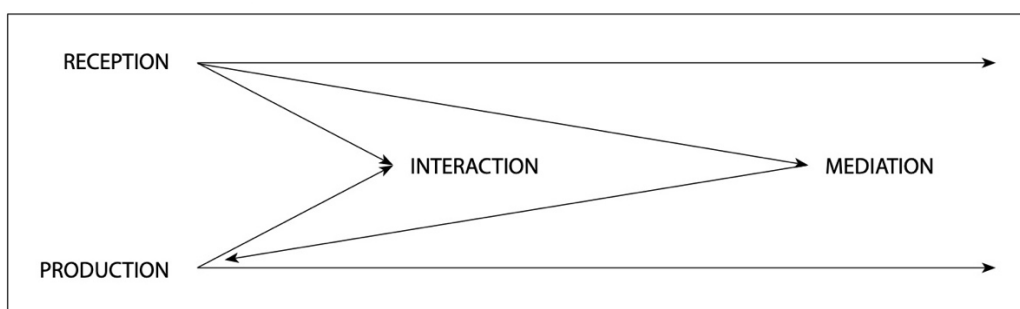
複言語・複文化の深化された概念は、CEFR CV2020 の 2.3.項 (30p.-) で明快に解説されているので、これに従う。CEFR の中で複言語性に言及している場合、強く関連しているのは「複言語・複文化対応能力」であり、2つの側面は通常深い関係にある。実際には複数文化対応能力と複数言語対応能力とのどちらかがより関与的である場合も少なくないし、教育プログラムの中では、既存の社会言語学的・語用論的能力を活用し、さらに能力を伸ばすことが可能となる

CEFR CV2020 における、この「複言語・複文化能力」の提示は、「行動中心主義」のすぐ後に置かれており、CEFR 思想の柱となっていることが見て取れる。さらに興味深いのは、CEFR CV2020 では、「一般言語能力」の評価方法の前に、「複言語能力」がおかれ、かつ、これらより前に「複文化能力」の概念規定と評価方法が優先して提示されていることである。CEFR 思想の中でも、総括的な一般的言語能力の記述より、個人の複言語・複文化環境の中でのコミュニケーション遂行能力、特に複文化能力が一段と重要視されていることがわかるのである。

CEFR CV2018 の改訂では重点領域として、Mediation というキーワードで表現される「仲介・橋渡しの能力」の育成を核心にすえる。Eurocentre は、Linguistic Mediation に加えて、Pedagogic Mediation、Cultural Mediation などを含む円が重なり合う図を示し、「新たな、他者に対して橋をかける (building bridges towards the new, the other) 」能力の養成を目標としている。この「他者につなげる、他者をつながる」ことを可能にする社会・文化的対応能力を CEFR CV2018 では改訂の柱としており、引継いだ CEFR CV2020: 34 でも RECEPTION 能力と PRODUCTION 能力との相互行為 INTERACTION が交差する先に、下図のように「仲介(MEDIATION)」能力を設定している。ここでは、特に、「文化的仲介者」という概念に注目しておきたい。

図 2 CEFR における「仲介(Mediation)」の概念図(Figure 2)

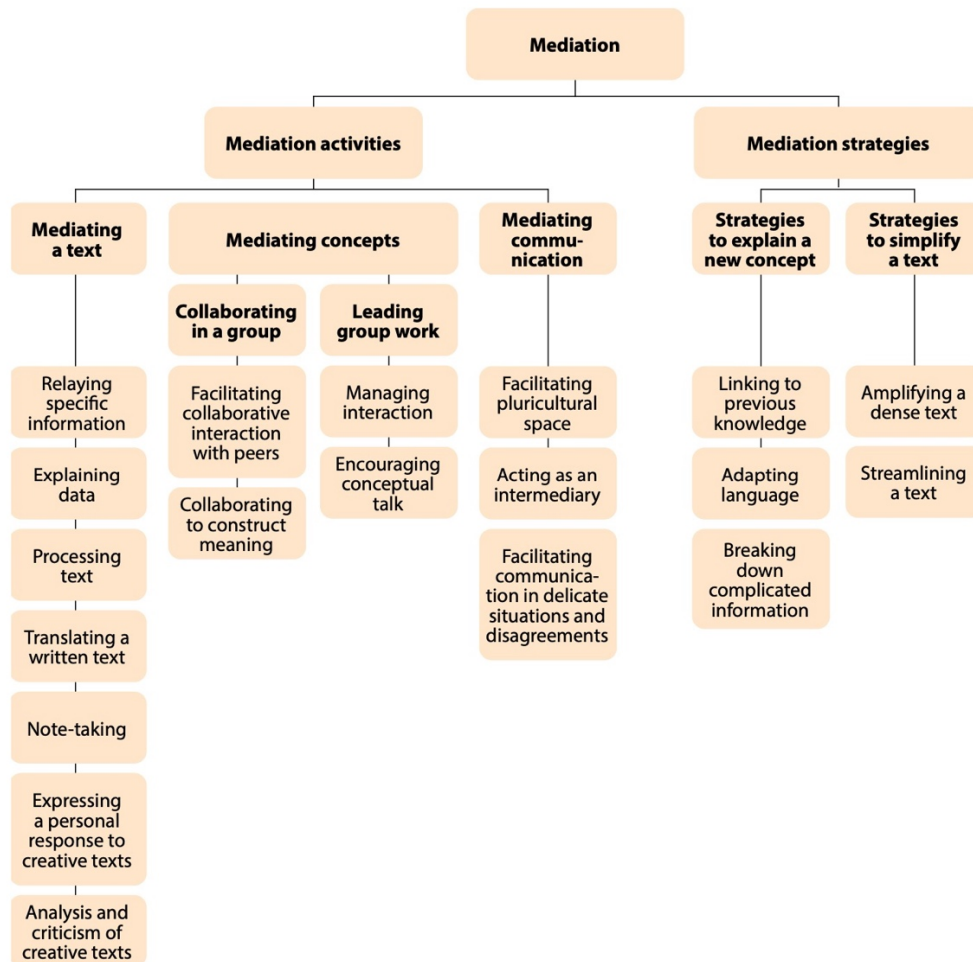
Figure 2 – The relationship between reception, production, interaction and mediation



Mediation の活動と機能の関連が CEFR CV2020: 90 の図 14 に提示されている。仲介の活動 (Mediation activities) の中では、ノートを取ったり創造的テキストに個人的意見で反応したり分析したり批判したりする「言語テキストを仲介する行為」、「概念を仲介する行為」の他に、我々の関心領域である「コミュニケーションを仲介する行為」に分けられている。このコミュニケーション仲介行為には、「複文化空間を促進する行為」、「媒介者としての行動」、そして「デリケートな状況や意見の不一致がある場合のコミュニケーションを促進する行為」があげられているが、具体的で理解しやすい。

図 3 CEFR における仲介活動とストラテジー (Figure 14)

Figure 14 – Mediation activities and strategies



3.2. 複言語・複文化により分節化される世界

言語を学ぶということは文化を学ぶことだ、とよく言われる。言語学では言語構造の分析には文化への洞察はさほど必要ないかもしれないが、領域が言語教育である場合には文化の問題とは切り離して考察できない。なぜなら新たな言語を学ぶ行為は、そのまま対象言語の世界と文化の分節化を学ぶことだからである。外国語学習とは、自分とは異質な世界の分節化を学ぶことに他ならず、外国語に上達することは、語彙や文法を駆使して文が生成できることだけではなく、異なった仕方で分節化された文化を知り（知識レベル）、感性を開放して触れてゆく（認知レベル）、そのうちに異質であった分節化（＝文化の型）が自分の一部分となって異質だった概念の組み合わせを解釈したり新しく文節された別の分節化の様式で創作したりできる（技能レベル）ようになり、異文化を自分のそれとの差異を意識化できるようになる（概念化レベル）。

幼少時に複数の言語を同時に自分の中で習得することは複数の文節の仕方を自分の内に身につけていくことから、世界の概念化の様式を複数持つということになる。学齢期以降に学習する場合もある程

度、複数の分節能力の獲得は可能で、習得した言語のスイッチングは、そのいくつかの異なったやり方で自分にとって異なる世界を構築する能力ができることでもある。CEFR の複言語・複文化志向は、現実の世界を解読するのに、安定した単一方式の分節化を拒否し複数の関係性を構築することであるから、本来的には個人の自己同一性 (アイデンティティ) の持ち方とは矛盾する場合が多い。小さな均質な世界にとどまっている限り、効率が悪い、ともいえるだろう。

ソシユールは授業の中で、言語にはウチに向かう力と、ソトに向かう力の2つの力が常に拮抗して働いていると表現した。この言語自体の性質と類似して、現実の世界で生きる言語使用者のレベルでも同じようなことが言えるのではないだろうか。仮にひとつの世界の中だけで単一のコミュニティで生きるだけであれば、複数の言語を学んだり異質の文化に自分を晒したりする必要は無いし、生きる上で邪魔になるかもしれない。CEFR のみならず多くの現代の言語教育の思想的枠組みが複言語・複文化主義を標榜し、それを了解済みのこととして学習者に疑いを持たせようとならないのは、我々が生きる社会がすでに均質性・単一性では成立していないからだ。人間がソトの世界に足を踏み出し、他の言語・文化の人々と交わり (intercourse)、多種多様な世界の人間から構成された社会の中で衝突を避け理解しあいたいとする姿勢を持つとき、複言語・複文化の思想を受け入れることになる。

3.3. 単一言語・文化観と複言語・複文化主義

20 世紀の欧州を破壊した世界大戦の経験を経て汎ヨーロッパ主義が掲げられたことが先駆的となり³²、EU は比較的均質な風土・文化・言語を享受するヨーロッパでは実現に向けての熱意が現実の諸問題の困難さを上回っていたのであろうか、歴史的な国家間の対立や戦争を避け平和と民主主義、平等主義や人権、などの基本理念を実現させる力として様々な教育政策が加盟国間と欧州評議会・欧州委員会で逐次構想された。言語教育はその核心的位置に置かれているが、ここで問題にしている CEFR の複言語・複文化主義は、EU の掲げた効率の良い強い社会統合の目的とは齟齬を生じかねない、多様性の受容という別の原理である。

筆者には、小差ではあれ違いを乗り越えて統一へと向かう力と第一義的には EU 内の言語・文化の多様性の尊重が、どのように折衷されているのかに関心がある。ひとつの社会原理に他の原理を還流させ価値体系としてまとめようとする意志の力と、既に別々の複数の単位に分かれているか、あるいは複数の言語・文化が共存する状況を承認する意志とが、進化論的には合流と分岐の対立図式に見えるが、ヨーロッパの場合には、長い歴史の時間軸上では世界はすでに多様性という基本思想を受け入れ、複数性の承認をしまっている。国際連合憲章を上位として、ユネスコの多様性の尊重宣言を個別の国家・地域が否定したり無視したりすることができない世界を構築してしまっているのである。

マクロ的な世界史ではなく、個別の言語文化振興運動から一例を取ってみよう。フランス語を学ぶと、少しして、フランコフォニー (francophonie) という概念に出会う。元来はフランス語を話す地域を指す語であるが、フランス語・フランス文化称揚の政治運動をも内包することが多い。この概念はまだ世界制覇の余韻があった 19 世紀に生まれたもので、イギリスのコモンウェルス (commonwealth) とよく似ている政治的思想であったが、国家連合的な組織ではない。地球上のフランス語圏を俯瞰する概念として、帝国主義的な巨大な勢力圏を持つ宗主国の権力と威信が、言語・文化の威信に直接反映して政治・経済その他諸々の側面でも影響力を有した。世界に拡がる方向でのフランス語振興という文化運

³² 日本との関わりでは、ハインリヒ・クーデンホフ＝カレルギー伯爵の妻となった光子 (旧姓、青山みつ: 1874-1941) は日本人として民族・文化・言語の違いに苦勞しながらも稀有の生涯を送ったが、その子リヒャルトは、汎ヨーロッパ運動の提唱者で EU の思想的礎を築いたとされる。そのため、EU の母とも言われることもある、というが、筆者には EU の複言語・複文化思想の先駆け、とも思える。

動は政治目的化する必然を持っていたが、フランス語へのアイデンティティー意識には、もとより単一性が暗黙の了解としてあった。帰結として、フランス国内の地域語・方言変種は中央の標準語より一段下に評価されるという典型的な政治的・文化的優越性（prestige）が排他的であった時代が長く続いた。並行して国外でも、世界各地の海外領土や旧植民地で混淆言語（いわゆるクレオール語）として発達したフランス語変種は、一貫して規範としての影響力を持っていた「フランスのフランス語」が学習目標としても文化的装飾品でもあった。

ところで、いつ頃から一元的な中央集権的な単一主義が複言語主義に変わったのであろうか？おそらくはヨーロッパの2つの世界大戦間に意識的な揺らぎがフランス国民の間にあったに違いないと推測する。この転換のひとつの引き金は外から来た相対化の波で、世界の中のフランスの立ち位置が変化したことによるだろう。植民地が次々と独立してゆき政治的・経済的に外から相対化されると、フランス語が国際語であるテーゼのあらゆる根拠が薄れていった。並行して、内からの相対化が「中央の標準語」に対して挑まれた。フランスのみならず欧州各地で地域主義が政治・経済運動として興り、地域言語・方言の復興継承運動が記述研究とともに活発となった。一般言語研究分野でも、ひとつの静態的な体系を考えるより、ヤコブソンのように言えば下位コードが複層的に折り重なっている複言語体系をモデルとするようになった。実際の言語活動・言語使用の中で動き続ける複数の体系の中で、発話者受信者が入れ替わる言語運用の中における記号の生成と変容が生起する機能主義的な研究に道を開いてきた。このように、フランス語の複数の変種が、イデア的な架空の言語を対象からはずし、むしろ現実の揺れのある規範から逸脱したフランス語変種の方が言語学としては唯一の記述研究の対象だとして措定されるようになりつつある。その潮流の中で、フランス語をめぐる理念の瓦解が進んできた。

筆者の個人的な記憶の中でも、いわゆる「フランス語」研究と自分が距離をとるようになった経緯を反芻すると、ある時期からフランス語という極端に強い観念的な共同幻想を共有できなくなったことによる。それは現実の言語事象の観察を通して内省するその先に、研究対象に（定冠詞がついた単数の）フランス語という幻想を拒否し、フランス語の変種、方言や歴史的な変種、そしてロマンス諸語とその地域語等に触れることにより、むしろ霧散された複数の言語現実の中に見出す時の自己同一性に安堵したからのように思える。ヨーロッパ地域での複言語・複文化社会の実感的認識が、自分の中に潜在化していた言語文化の複層性への関心を刺激してきたのではないかと考える。これには、筆者の最初の留学先がスイス・ロマン地方というフランス語圏でありながら地域フランス語の変種をもち、フランコプロヴァンス語の方言変種も継承している地方であったことも複層的言語観への強い方向性を与えたと自省している。

さて、フランコフォニーの概念は近年になって、つとに改変の兆しを表してきており変質したように感じる。極論かもしれないが、定冠詞＋単数の「フランス語」は現実の言語事実としては存在しないし、かつての文化宗主国としての言語権力を強調しなくなり、文化的優位性をもつとされる中央から離散した限りない多様性へと舵を切った。現代のフランコフォニーの活動団体は「平和、民主主義、人権、そして言語の多様性」を普遍的価値として掲げているが、皮肉なことに、日本のある大学ではこれらを比類のない至上の価値体系として全面に押し出し学生たちの関心をかき立てて、選択科目でのフランス語学習者の獲得に努めているのを見たことがある。

EUの設立理念である複言語・複文化的視点を社会思想面から敷衍すると、CEFRを別の価値体系を持つ世界に導入し受容する場合、果たして、EUの理念・原理を丸ごと等しく受け入れることができるかどうか、あるいはそもそも、理念・原理まで受け入れるべきかどうか、という新たな設問の地点まで達するかもしれない。CEFR受容と同時に、これら人類の共存の繁栄を支える普遍的価値として、定冠詞＋単数名詞の総称的概念（単一性の共同幻想）を押し付けられはしまいか、と危惧してしまう。世界には複数の異なった民主主義や人権（の変種？）を主張する団体や実際の国々があるかもしれないし、

異なる複数の価値基準に準拠する能力測定スケールを設計する場合には、どのような対応をすべきなのか、今ここでは即答できない。ただし、言えることは、2.3.で検討したように、自分と異なる思想をもつ他者との差異を拡大したりいたずらに排除したりする態度を取らず、不断の「対話行為による批判的思考」(Dialogic critique)を続けて解決や折り合いを探る努力はすべきであろう。

なお、我々の研究では第2の研究設問として既にも実証研究を行っており、アジアの英語変種を現地調査し英語教育・社会言語学分野でIT教材化している矢頭(2021)や、マカオにおけるポルトガル語系クレオール語でマカエンセと称される少数話者言語・文化の継承活動を持続的に研究調査している内藤(2021)などの報告を参照されたい。

4. CEFR CV2020における言語能力の「評価」と言語教育への意味

4.1. CEFR の言語能力の評価について:連続性と離散性

日本での教育評価の問題点を鋭く指摘した峰岸(2021: 176)が強調するように、CEFRの言語能力評価の背景には、EUの基本理念である個人の平等と人権思想があり、域内移動(モビリティ)を活発にする上で通言語的評価の透明性を確保するための言語政策として設計されたことは周知の事実である。EUは多様な言語と文化を擁す国家の集合体であるが、宗教上は広い意味でキリスト教文化、政治上はいわゆる議会制民主主義という共通性と一種の均質性を持つという一体性がEU域内コミュニケーションの前提となっている。他方、日本及びアジアの複言語・複文化現象を考えると、アジア諸語は多様な言語類型からなり、言語の背景にはアジアの諸地域社会にそれぞれ固有の社会文化的背景や政治体制に由来する現代的課題が存在する複雑な地域であるが、我々の視点はこれらふたつの軸を対照的に同時に捉える研究姿勢が望ましいと考えてきた。EU内で比較的共通項の多い社会文化的特徴を有するCEFR研究と並行して、他方の比較軸である、アジア諸地域の社会・文化的多様性を考慮したコミュニケーションの特質を分析することから研究を進めた。本節では、評価の手法を提案するのではなく、筆者の調査(富盛 2020)から現場言語教師のCEFR評価方法に関わる見解を一部紹介しつつ、評価に内在する問題を考察する。

我々のアジア諸語担当教員を対象にした2019年秋のアンケート調査(富盛 2020: 73-111)の回答から判断すると、第一に、社会文化的コミュニケーション能力評価の試験的適用においてはCEFR的な6段階の能力レベルの利用が難しかったようである。一方で、能力を判断する「手がかり」としては、個々の学習者のこのタスクができるというCan-Do的な確認で記述できる、と割り切ってしまう人がいるが、6段階内部での連続性を強く感じて、あくまでも目安としては6ではなく3段階程度に振り分けるのが良識的にはせいぜいの努力であったと述懐する先生もいた。教師側の一応の判断基準は、CEFR CV2018に掲載されている社会言語的能力の評価測定やレベルの目安という記述をもとに、『A1が最低限自分のことが言える、A2が相手の言うことが聞けて最小のダイアログができる、B1は中立的な立場で日常生活に必要な表現が普通に無難に言える、B2は相手や状況によって適切で円滑なコミュニケーションができる、C1はB2よりもさらに慣習や礼儀作法に配慮した表現、やりとりができる、C2は情報上、余計なことも上手に言える、仲介・橋渡し・他人への干渉ができる、という基準』に読み替えることにより自分流に判断した方もいた。

しかし、こと対象言語の社会・文化的側面に関わると一層難しさが生じる事例も報告された。日本語教育では、A1からC2までのレベル付けに際して教育素材がいくつもの段階にまたがるケースも多い。例えば、非母語話者の学習者が日本社会のウチ・ソトの社会学的概念をA1で掴むのは難しいにも関わらず、語彙レベルで「私の父」「山田さんのお父さん」はA1レベルの初めから導入しているし、A2レベルで、やりもらい表現「私は父に時計をもらいました」「山田さんのお母さんにいただきました

た」「ホームステイのお母さんが浴衣を着せてくれました」などを運用することは学習次第では可能となる。しかし、文体差、つまり敬語やくださった表現を自由に使えるレベルはB2あたりになるかなと判断される」という。CEFRでは、素材によっては使用場面や文脈によってはレベルを越えた能力記述も考えられることは認めている。

CEFRの自己評価でレベル分けの課題を前にしたときに、一学習者として評価する自分の能力について内省をする。確信をもって自己評価シートに記入できる学習者がどれほどいるであろうか。現地への留学前と留学後では同じ設問についても全く異なる自己評価段階を付するであろうことは想像に難くないし、研究テーマとしては重要で、既にこの視点から調査研究を始めている研究グループがいくつかあるのを知っている。また、自己評価には学習者と対象言語・文化・社会の関係性が体験レベルでは「感度」と「感性」が大きく関わることから、科学的データの取りにくさがあり、有意な客観的評価にはつながっていない、と批判する立場があることも事実である。

他方で、語学教師である我々は、教師としての役割や立場が意識の全面に出て、レベル分けが学習者の能力育成にどのように使えるのかを考える性癖を持ってしまっている。どうしても教育者側の観点からCEFRのレベル設定を考えるようである。つまり、機能シラバスに応じて、レベル分けの基準について「現在のカリキュラムの中でいつ教えるべきかで判断するかを念頭に（多くの学生が到達していると判断される時期に合わせて、1年生はA1とA2、2年生はB1とB2、3年以上で2年生以後にも力を伸ばしている人はC1、3年以上で特に優れている人はC2と想定し）記述し、能力テストの作成や採点評価に反映させることも。あるいは、語彙文法の学習レベルと別途に、言語使用の場面を想定し社会文化的能力のレベルを学習者が、また教師がどう判断すべきか、どのように確認できるか、という根底からの迷いも感じるようである。具体的な言語使用では、社会文化的コミュニケーション能力は、先験的にいくつかの段階を持つと考えるのではなく、下図に見る虹の色の連続性が象徴するように能力とは連続体（continuum）であるとの認識はあるものの、言語教育上の評価においては便宜的に離散的な6つの段階を使っているに過ぎない。つまり、一言で言えば、CEFRの段階評価とは人為的に設けられた仮構物なのである。我々の先行研究の調査では、ヨーロッパでも日本でも、往々にして、CEFR批判ではこの前提を理解しない研究者・現場教師が意外に多いことも事実である。

図4 虹色の連続性と離散的段階評価の比較図(CEFR CV2020: 36)

Figure 4 – A rainbow



Figure 5 – The conventional six colours



また、本研究の分担者の中では、別の観点から、学習対象の言語類型別・言語文化別の評価基準の必然性を主張する回答者が多くいた。確かに、詳細に社会・文化レパートリーを詳細に考慮していくと、各言語で異なる評価表になる。微細に見れば、同じ言語圏でも国や国民性が異なれば「感性」面の差がありえることから、社会・文化的コミュニケーション能力の評価基準も異なってくるのかもしれない。CEFRが通言語的評価基準を掲げている、実際の運用は言語ごと地域ごとにカスタマイズされるし

³³、EU 内でも各国で言語ごとの教材に CEFR を落とし込んでいくプロセスもあり、下位区分や複数の区分法の示唆など評価方法の柔軟性も容認されている。(CEFR 2001: 19)

The chapter proceeds to consider questions of feasibility in assessment. The approach is based on the observation that a practical scheme of assessment cannot be over elaborate.

4.2. 異言語・異文化間における「社会・文化的適切性」の評価

CEFR の適用時に従来の言語教育観の枠組みに従って能力評価できるのかと問われれば、全く別の新たな言語観から判断すべきだ、と答えたい。特に、言語能力の技能別能力測定とは別に、特定社会の価値観を意識化する「異文化間能力」については、新しい評価観を生み出し共有していかなければならないだろう。本研究では 2014 年ごろから、EU ではこの社会・文化的コミュニケーション能力についての記述文 (descriptors) と評価表が開発されることを予想していたが、それが CEFR CV2018 の重点領域として実現されたのである。

本節では「社会言語的適切性」(Sociolinguistic Appropriateness) の概念を再び取り上げる。CEFR 2001 を引き継ぎ重点項目が展開された CEFR CV2018 で注目できることは、日本の学習環境とはかなり異なる、EU のような、観察上はより顕著にはアジア諸国にあるような、複言語・複文化的 (Plurilingual-Pluricultural) 学習環境の中で、いわば細かな段階的評価が可能であるような (科学的根拠を重視するような数値的な) 評価を採用していない、ということである。CEFR CV2018 : 137 では、「社会言語的適切性 (Sociolinguistic Appropriateness)」の A1 から C2 までの段階表示を提示し、複言語・複文化環境の中でのコミュニケーション能力には、規範的な「正誤」「可不可」の白黒評価でなく、ある幅をもった表現である「適切性 (Appropriateness)」という作業上の概念を用いている。(富盛 2020: 122)

第一に確認事項としては、CEFR CV2018 で使う「社会言語的適切性」(Sociolinguistic Appropriateness) は、「文化」面を排除したものではないということである。次に、社会言語的能力の章では文化面、特に複言語・複文化社会での文化接触を取り上げてコミュニケーション能力評価表を提示していることである。ただし、「社会言語的適切性」については、社会関係の言語マーカーの適切な使用といった言語構造の運用的な部分、あるいは談話で機能するポライトネス表現が社会言語的であることは明確だが、概念的に「社会文化的」となると、慣習的な行動 (お土産・お歳暮・お中元・お返しなど「贈り物文化」まで含む非言語的行動も視野に入るかもしれない。つまり、「文化」という語からはあまりに広い概念が外延として広がる懸念がある。しかし、文化的行動の習得まで言語教育の成果として期待する、のではなく、社会的・文化的すれ違い (例えば、訪問時に手土産を持っていくか、持たないか、での戸惑い) があつたとき、「贈り物文化」にまつわる不要な誤解の原因などを会話のトピックとして自分と相手の文化習慣を語り説明する能力を持つことは、当該社会の中で円滑な人間関係を構築・維持できることにもなる。言語教育は決してどちらかの社会・文化習慣に染まる・染めることを目的とするわけではない。

よく曲解されるが、CEFR の「社会・文化的適切性」の概念は、教師側の文化に同化させるイメージのプログラムではない、ということである。我々の考える教育は CEFR の思想から辿れば、いわゆるイメージ・プログラムや同化教育には行きつかない。ここに言語教育における評価行為の特質がある。ただし、「適切性」の追求が誤って行き過ぎれば、それは言語行動規範としての「正しさを追い求める言語教育」になってしまうかもしれない。「適切さ」を測ることと、「正しさ」の教育とは理念

³³ Byram & Parmenter (2012) では共同調査により事例研究をしている。

的に異なるし、対照的である。具体例をあげると、ポライトネス行為の一種で言語的に相手を高評価して表現するお世辞、お愛想などの言語表現や、文化の違いとして引用される日本人の謙遜・譲歩・過剰な謝罪行動などネガティブ・ポライトネスを日本語学習者が、どこまで身につけるかの評価ではないのである。挨拶の付随行動（親愛の情としてハグや頬へのキスなど）が言語習得で同時に獲得するか、あるいはどこまでネイティブのように自然にできるように習得しかたか、の評価をするわけでは決していない。CEFR CV2018 の評価の判断は、上の例で説明すると、自分がそのような挨拶行動がうまくとれない、あるいは心理的な障壁がある、という気持ちを相手の言語で表現し、誤解を避け良い人間関係を構築・維持することができるか、という社会文化的対応能力をみるのである。相手に社会の慣習や歴史的背景を含めて異文化間にある差異を説明でき、相手の反応に対して相互作用的に解決する言語行動能力を評価する CEFR の視点は特に強調されていて、まさに異文化間の「仲介者」能力を育成しようとする CEFR CV2018 以降の追補・改訂版の核心である。

研究手法上の留意すべき点に戻ると、そもそも「適切性」という評価作業用の概念ツールを用いて能力を判別することの難しさや判断の微妙さを認識する前提があり、さらに多くの言語・文化を対象にケーススタディを積み重ねていく必要があるということを再確認する。上の概念図（CEFR CV2018：34）で見たように、「適切性」という社会・文化的概念自体は「連続体」であり社会文化現象の基本的な特質といえる。しかし、「適切性」の判断をするのに6段階評価をツールとして用いるのは正しい手法かどうか、妥当性があると言えるのか？評価の手法として、6段階を単純化すべきか細分化すべきか、について我々は共同研究の中で議論してきたが、「適切性」を教室という現場の教育プログラムの中で明示的に提示する必要度はどれほどのものか、言語学習者にとって「他者」の社会・文化的枠組みに学習者自身が要求される社会文化的「適切性」にどこまで同化・馴化すべきかどうか、という問題設定については明確な解答は持っていない³⁴。

4.3. 教育評価という社会行為について

教育原論的な議論になるが、評価行為については峰岸（2021）の言うように、ある教育のターゲットに応じた外部的な基準による「客観的」な第三者評価が一般的な捉え方であるが、言語教育では、主観的な評価、学習者自身の動機に基づいた評価の両側面を別にして考える必要がある。前者の捉え方では、義務教育段階での学校制度や入試・入社制度での評価、人事評価など、評価を受ける当事者は、教育内容や評価基準に主体的に結果責任を引き受ける評価行動には参加しない。この点で、CEFR の自己評価活動は特異な性質を持つ。一般的には、教育評価はあらゆるレベルの社会制度への同化と帰属の宣誓表現である。その行為に協力せず拒否すると、社会制度から外され疎外される結果を引き受けねばならなくなる。それほど、被評価者は帰属社会への馴化度をテストという形で確かめられるのである。

しかしながら同時に、教育行為自体は力が弱いもので、相手を絶対的に支配する強制力をふるわない限り、相手（学習者）に思い通りの成果を生ませることはできない、学習者にとっては矛盾した悲劇的な社会行為である。調教師は、人間の都合の良いように動物を支配するための条件付けを仕込む作業ができるが、人間が教育のパートナーであれば、ほとんど教師の描いた予想図のように相手が動くことは期待できない。しかるに、情操教育、人格教育といわれる側面では、教える側の既存の枠に当てはめることが目標とされた時代が長かった。

天性の反逆児と評されるジュネーブ人のジャン・ジャック・ルソーは、自律的な自然人として生きようとして少年時代から絶えず周囲の大人や社会から疎外され心身ともに傷つけられて一生を送ったが、無批判的に自我を捨ててまで社会規範や社会制度を鵜呑みにすることを拒絶した。実際、彼を文学・芸術

³⁴ 詳しくは富盛(2020: 100)を参照されたい。

他、学問分野で教えた家庭教師たちは、思い通りに学んでくれないルソーに手を焼いたということである。彼は先生と対立して放校されたり親方と喧嘩して出奔したりなどの非社会的行為の連続で、家庭教師をしたり写譜をしたりすることで糊口を凌ぎ生涯放浪の生活を送った。故郷のジュネーブや西部スイスの田園地帯でさえも晩年の彼は落ち着かず、周囲の人々からも疎んじられていたという記録がある。ただ、ルソーは教育論小説『エミール』³⁵を執筆して、主人公の少年エミールの中に「自由な主体」という理想の人間像を託して表現しようとした。ルソーにとって教育評価には二面があり、名誉・権力・富・名声といった社会的・世俗の評価から自分を測る（外部からの第三者評価）のではなく、自分自身を測る「主体的な」基準（自己評価）を尊重する。ルソーは持論である、フランス特権階級の偏見や歪んだ社会を批判し、まだ大人社会に汚されていない幼い人間の本性を尊重して社会制度や既存の価値観にとらわれない自然な感性を伸ばすのが教育の根本であることを述べたため、逆に国家や宗教権力からの弾圧を受け続けた。学校制度による教育の弊害を解き、自分でも職業とした家庭教師の一对一の教育、本稿のコンテキストでいう、「批判的対話行為」が最も可能な家庭教師による教育の方が優れていると主張しているのは興味深い。

知識の伝授とか技術の習得といった技能のみを習得させる目的に限定する教育では、上のケースとは別に、狭い意味で利害が一致していれば問題は少ないだろう。ルソーも語学や絵画や音楽などのテクニカルな側面では習得は早く優れた生徒であったようである。しかしながら、教育は人間同志の触れ合いで、感性の接触であり相互作用の関係である。田原（2021）は、昨今のオンライン授業の光と影を論じて、ITによる遠隔授業では一面では効率性が高く「無駄」のないものの、しかし人と人との「気配」を感じ合うことのないことの欠点に注目し、どのようにリモート授業でネイティブの先生とともに工夫をしているか、を本報告書で報告しているが、実に真をついている。ここでも、教育と効率は真逆の関係にある、と言い切っていていいであろう。学ぶ側が、学ぶ対象に強い興味を抱き自ら学びを求めて知的行動的に働きかけ始めるまで、教員は永遠の忍耐と無限の工夫をせねばならないからだ。教員が自分の関心領域に学習者を引き込ませることは決して強制ではできないし、外国語科目の必修単位で脅かしても逆効果であり、本来望ましい教育とは正反対の方向にゆく。

教師と学生との関係は、異質な他者との差異を見まいと拒絶するのではなく、また、双方の間に広がる差異を安易に乗り越えようと焦るのでもなく、まず文化的な差異を互いに認め合い、言葉と行動で理解できる範囲を広げていくこと、自らの言語と文化の特質を説明でき相手の異質なものを率直に坦懐に尋ね語り合うことができること、が重要である。これは困難な課題ではあるが、教育に関わる両者に必要な刺激的な挑戦能力である。語学の授業は毎回がこの自ら互いの矩（ノリ）をこえる越境とゆらぎの連続である、とっていいだろう。地球という閉ざされた空間で異質な複数の言語文化が共存し接触する現代にあって、言語教育の現場からこのような発信ができるならば、嬉しいことである。

言語には人間社会という背景の与件があり、長い歴史の曲折と文化の華があり、料理の香りやその他、言語と文化を育てた全ての背景が広がる。この本来無際限な広がりの中で我々の社会的営為には種々の制約を受けているが、特に効率優先という現代的な要請が主要な現実的制約である。教育が調教ではない以上、教師自らの感性を開き表現して、学習者の異質性を柔軟に受けとめる、両者の双方向的な作用であることを意識化しておく必要がある。社会集団との折り合いをつけるのが苦手であったルソーのような学習者を前にして、教員が淡々と外国語の知識と技能の伝達をするだけでは、双方の忍耐力は長続きしない。教師自身がかつて初学者であったときの驚きや感激を体感的に伝えることも大切であろう。この点で言語教育の現場で働く我々是对話行為論的な最前線にいる、といえよう。

³⁵ 『エミール』の原題は、「*Émile, ou De l'éducation*」(エミール、または教育について)。ルソー(1962)他を参照。

4.4. 「批判的・文化的気づき」(critical cultural awareness)から「自・他」の関係性再構築へ

言語教育には、学習者と教師の自己認識が活性化されることにより、学習対象言語話者との文化的異同の発見と内省が双方向的に促される特質がある。特に外国語教育は、異なる社会・文化間のコミュニケーション能力を育成することにほかならず、その先には互いの属する社会の特性や文化的認識の深まりが予測される。外国語教師は、学習者個人の世界観、知識、価値観、思考方法などを承知して、現場の教育行為を通して、学習者の主体性を引き出そうとする。また他方から、学習者側から教員の(しばしば化石化した)世界認識に影響を与え、既存の価値の枠組みを変革させることがもしあるとすれば、言語教育における双方向性の発現がある、といえるだろう。

CEFR 設計者のひとりであったバイラムは 2000 年以前の CEFR の開発当初から、この異文化間コミュニケーションの認識論的基盤を整理し CEFR に評価システムまで実装しようと考えていたようである。CEFR2001 では、このアイディアは原理的記述にとどまり、言語学習のコア的能力評価の枠組み作りの方に重点が置かれた。その後、バイラムらのグループは、「異文化間コミュニケーション能力 ICC (Intercultural Communicative Competence)」の概念を具体化し、異文化間コミュニケーション能力の評価法が *CEFR CV2018* でフォーカス化されるに至ったのである。バイラムの思想的開拓は、CEFR の全地球的に拡大してゆくプロセスにおいて、一方では様々な受容の様態を確認し、他方では、言語教育者と学習者の両参加者に異なる言語文化への主体的気づき (cultural awareness) と、他者性 (otherness) の発見へと向かうこととなった。

Byram-Parmenter (2012) では、フンボルト哲学の *Bildung* という概念を援用し、異文化間教育のアプローチに学習者の全人格形成を入れている。ヨーロッパ人文学の伝統である、学問、特に言語学習という行為の中に豊かな人格形成に至るといふ思想を継承しているものであろう。Byram-Parmenter (2012) の潜在的基調をなす主題は、文化的気づきの学習と教育行為の働きである。バイラムにとって ICC は、経験世界に適切に対応した自己アイデンティティの感性を育成することが言語教育の主要な目標である。

この教育行為にある「気づき」の働きについて本研究プロジェクトでは議論したことがある。筆者が関与していた東京外国語大学世界言語社会教育センターで 2013 年に企画した国際シンポジウム「外国語教育と異文化間教育」で、シンガポール国立大学から招聘した W. M. Chan 氏は基調講演³⁶ «Cultural Exploration and Critical Reflection: Teaching of Language and Culture in Higher Education in Singapore»で、シンガポール国立大学での外国語教育の理念を紹介し、そこでの外国語教育と異文化間教育における「批判的・文化的気づき」(critical cultural awareness)の重要性を強調した。「気づき」とは、何に気づくのか、何がその先にあるのか? グローバル化の過程で多元的言語文化に組み込まれ適用されつつある CEFR そのものの思想的・理論的枠組みが変容し、一層明確になってきた、と筆者には思える。

EU で生まれた CEFR は言うまでもなくローカルであることの再確認が、我々の姿勢を正すことになる。人類普遍の価値と謳われる平等主義、人権、多様性、平和主義、民主主義などの価値パッケージを、CEFR の適用とともに受け入れ側が甘受することになる。これは場合によっては重すぎはしまいか。その結果、その芯は抜いて、美味しい身のところだけをいただくのである。言語教育が、Byram-Parmenter (2012) は、EU 統一の使命とする市民性の涵養や民主主義思想他を定着させるためにも役割を果たすべきだ、と主張をするが、筆者はかつて「そこまでの機能をもたせるべきかどうかは判断できない」と述べた³⁷。それは、受容者である我々が EU の市民ではないからだ。EU 市民の憲章を日本人の自分がそのまま受け入れるわけにはいかない、と。

³⁶ Chan (2014)を参照。

³⁷ 富盛 (2014b) を参照。

4.5. CEFR 思想の研究上の意義

では、CEFR をめぐる議論を続けることに、何の意義があるのか、と問いかねられるかもしれない。

本稿の議論の核心部で述べたように、言語教育研究においては、できるだけ異なる言語と文化の複数の地域を対象化することにより、自他の相対化を実質化し、双方向的な異文化理解教育の実践の場として捉え直すことが重要である。国レベルでみると、教育政策の効率化のためには世界通用語としての英語を主たる外国語とする方針に異論はないが、コミュニケーション・ツールとしての英語のほかに、歴史・文化に長く育まれたイギリスや関連地域の英語・英語文化も教育対象としてプログラムに入れておくことは合わせて重要である。また、欧米以外の英語変種に触れることは特に日本人学習者の世界観を大きく変えさせることになるから、非欧米系教員とともに学習する機会があれば、英語という文化認識の道具を十分に活用することも可能である。世界の多様な言語が、単にコミュニケーションのツールとしてではなく、学ぶ側と教える側の双方向異文化体験として考えると、欧米・アジア以外、例えばアフリカ他の諸言語も、できればネイティブ教員や留学生たちとの交流から学ぶ機会を上げたい。

CEFR の思想的意義とは、このように第三極、第四極の軸を言語教育に引き込むことで、複層的な言語文化的他者性を発見させ、その相互行為から自己の同定化 (identification) と他者との関係性の再構築へと向かう志向性が与えられることである。CEFR 研究の現在においては、むしろ、思想パッケージと語学教育パッケージがひとつになっている基本設計から両面を無理に引き剥がさないで、CEFR を試用する中で両面の関係性を思考実験的にずらしながら、ありうる CEFR の複数変種の検証の中で「批判的思考」を続けることの可能性を残しておきたい。なぜなら、時代はいずれ移り、不変のものとしてきた CEFR に普遍的価値として提示されている民主主義や平等主義、人権至上主義などが相対化され多様化される時代、CEFR の基本思想自体が問い直される時が来ないとは限らないからである。

5. 日本の多文化共生社会へ向けて言語教育からの視点

5.1. 「グローバル人材の育成」と CEFR の複言語・複文化主義

CEFR は欧州評議会が EU 内部の一連の改革政策の中で、外国語教育をヨーロッパの平和と基本理念を維持・強化するための手段として位置付けた教育政策である。吉岡 (2016) がいうように、CEFR の目的のひとつは、上記の欧州社会を視野に入れた社会政策であり、もうひとつは言語教育に直接携わる側の意識改革を視座に入れていた。後者は、言語教育に関わる者がそれぞれ自己の言語観・言語教育観を自覚し、CEFR の掲げる行動中心主義や複言語・複文化主義の理念に基づいた言語教育へと促す。藤森 (2021:122) の指摘によると、日本語教育では CEFR の理念の中でも「行動中心主義」の考え方から影響を受け、日本の社会統合や複言語・複文化状況を促進しようという方向性よりも、特に第 2 の側面、日本語教育の主要な目標に言語構造や語彙などの知識よりも運用能力を重視し、「わかる」から「できる」能力観へとシフトしてきている。日本語教育では主に目的別の Can-do リストがいずれも「～できる」という文で示されるようになったことを見ても、直接的ではないにしても、CEFR からの影響がある、と言っている。

CEFR のもうひとつの理念である「複言語・複文化主義」は、再確認となるが、「多言語社会化」の概念とは異なり、市民個々人が自分の言語活動の中で複数の言語 (方言・外国語・社会的レジスターなどの変種を含む) が相互に関連し合って補完的に存在していることを認識し、それらを使用条件の中で適切に運用しうる能力を開発する、という考え方で、互いの内部にある多様な文化や価値観を互いに認め尊重し合い、できれば折り合いをつけようという思想である。現代日本社会では多言語話者が身近に少ないためその認識が希薄であることは事実であるから、複言語・複文化社会の実現はいきなり難しいかもしれないし、筆者は日本でもそのようにすべきだ、と主張しているのではない。

日本では日常的にも「グローバル人材の育成」という語彙がよく使われ、ビジネス界から要請されていることもあり、教育の現代的な目標として政府から政策的に具体化されている。グローバル化した世界で日本人に高度な英語発信力を効率的に身に付けさせるためのインセンティブが強い状況に囲まれ言語教育の目的の幅が狭められてくるのを感じると、例えば峰岸（2021）の問題提起にあるように、それが「教育の目的」として掲げられてしまうことに違和感を持つことが少なくない。国際的な発信に必要な言語能力が英語のそれに事実上絞られているからである。日本の外国語科目の学習指導要領には、英語以外の外国語教育については「英語教育に準ずる」としか書かれていない³⁸。山崎（2021）が広汎な社会運動の中で主張しているように、日本では青少年への初等・中等教育では英語学習が主流であるなど、英語一辺倒の言語教育が普通の状況であり、大学入試でも外国語科目として英語がほとんど唯一の選択としてしか与えられていない現実を前に、近い将来どのような日本にしていくのか、また、世界と日本人がどのような関係を持つことが理想なのか、などの問題について明確な説明努力が不足しており、政策としてこのまま不可逆的な強い方向に進めているように見える。しかも、CEFRがその便利な評価装置として利用されていることについては、筆者も疑問を持たざるを得ない。

既に論じたように、言語教育は同化政策ではなく、「日本人化」が日本語教育の目標であるとは到底思えない。日本人化が目標でないとすれば、反対に、日本人学習者が英語（そしてその他の欧米諸語）を学ぶときに、言語から感性まで全てが欧米人化する到達度を評価する仕事が言語教育の目的ではないことが当然であることと同じである。言語使用者が異言語・異文化間のコミュニケーションの際に双方の発話態度などの差異を自覚して、相手との意思疎通に齟齬を感じたときに社会・文化レベルの原因を認識して説明でき、また問題解決ができる能力、そしてさらに、仲介者としてもコミュニケーション・ギャップに橋渡しをする能力を測定し評価活動により適切に育成するのがCEFRの役割である。

5.2. 日本語教育と同化教育

多言語使用の状況にあって、自分と他者にある複層的な言語・文化を認識して相対化し相互補完的に運用することは、理念としてはわかりやすくとも、現実の場面では簡単ではない。それを例示するために、「同化」問題を考えてみれば複雑な背景が理解できる。シンガポールの日本企業で働く現地の社員に日本語を指導しビジネス日本語教育研究のデータをとっているシンガポール大学言語研究所のウォーカー・泉氏によれば、日本語の文法構造など以上に学習者の心理上のネックになっているのは、日本人同僚との社会文化的ギャップ（思いやり、寛容さ、共感などの強制や同化要請）の問題であるそうだが³⁹。日本人社会独特とも言われるネガティブ・ポライトネスの一種、言語的「気遣い」が海外の擬似日本人社会で人間関係調整機能を果たしているのであろうか。

It is evident from articles in business journal like the above that it is not only SBP [Singaporean Business Persons] but also JBP [Japanese Business Persons] that feel cultural difficulties and at least the management level of Japanese companies are well aware of them, and are trying to reduce such problems although it will take time to change the whole company. Therefore, it is important for SBP to understand such efforts as well as the positive and negative features of Japanese business culture. For example, as

³⁸藤森（2021:130）は、「文部科学省【外国語編】中学校学習指導要領外国語科をみると、「第3節その他の外国語」に「その他の外国語については、英語のIに示す五つの領域の目標、2に示す内容及び3に示す指導計画の作成と内容の取扱いに準じて指導を行うものとする」とあり、中央教育審議会答申において、英語以外の外国語教育の必要性をさらに明確にすることが指摘されたとある。指摘されたと述べただけで、それに対する具体的な方策は書かれていない。」と指摘する。

³⁹シンガポール国立大学言語研究所主催の国際シンポジウムCLaSIC2014での研究発表および記録による。Walker（2020）を参照。

Mr. Shimura asserts, true understanding of “Omoiyari (consideration to others)”, “Kanyo-sa (generosity)” and “Kyokan (sympathy)” would be helpful to overcome cultural conflict between SBP and JBP although it should not be expected that SBP can behave just like JBP. At the same time, it would be helpful if JBP try to adjust their way of speaking when they are communicating with SBP. For example, reducing speaking speed, refraining regional dialects, and stating more directly would be helpful for SBP. Such mutual efforts are indeed vital to reduce communicative and socio-cultural issues. (Walker 2020:502)

([]内は筆者)

上の例で、日本語と現地語と異なる発話の態度、対話者に対する配慮、発話意図などの談話ストラテジーが重要な学習項目となり能力評価の項目ともなる場合、これが学習者の側がもつ固有の文化行動を抑えてまで同化して身につけるべきものか、それを点数評価してよいものか、考え直す余地がある。CEFR では、C1 レベルになると対話者に対し高い言語能力で「…批判的な意見を述べるかまたは、強い不同意を社会的に表明することができる」表現能力を要求している。語用論の機能タスクを見ても、あるいはポライトネス理論のポジティブ・ポライトネス優先を見ても、欧米社会を前提にした自己主張的な文化が当たり前と言語能力の設計に反映している、と考えたくなる。これまでの我々の研究でアジア諸語における言語行動を概観すると、相手に積極的に働きかけるより、相手を無用に刺激せずに自分の発言意図を理解してもらえそうな方策（ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー）を好む傾向にあるようである。この発話態度まで「文化」の範囲に含めると、双方のストラテジーの相違を理解し、それがコミュニケーションの障害とならないように言語表現や言語コードを選択する能力は、異文化間コミュニケーションの「仲介者」の基本能力に含まれる、と考えられる。（富盛 2020:89-90 及び 96 を参照）

5.3. 「同化」から「文化仲介者」の育成へ

日本のような長い間外国から大量の民族流入や住民の混雑が少なかった国では、我々がその中に生きる共同体が不変であるという共同幻想ができやすく、反面、意識に上る機会は稀である。今ある社会がその本質においては永続的に伝統として続き不易なものであるかのように感じ、将来にわたっても変わらない、変わる必然がない、とする安定感を当然のものとしているかもしれない。しかし、およそ単位や個体に関する「動的平衡」的視点からすれば、同一性をもつエンティティーは存続するかもしれないが、実質的にも潜在的にも絶えず変容し続けている、と見た方がよい。

「同化」の最終的到着点が「不変の共同体幻想」であるならば、いたずらに「郷に入っては郷に従え」といった経験則的な同化への強制は不要なものである。むしろ、変化への契機を常に感じ取り、自分や帰属する社会の変革への可能性を探っておいた方が、共同体に生きる「市民」や「国民」にとって有意義ではないだろうか。社会的、意識的な分断や対立激化が危惧される時代にあって、「市民」像や「市民」意識が固定した概念（アイデア）であるかのように捉えるのは、次の時代に備える意味ではかえって障壁になるかもしれない。この思弁的言説は EU の存立原理や CEFR の基本思想を単純に批判しているのではないし、「民主主義」「平等主義」「自由」（それに「人権」も加えられるかもしれない）など現代世界の公理体系の柱的素材が、定冠詞付きの総称単数（共同幻想的アイデア）であるかのように捉えることの不自由さを強調したい。言語現象と同じく、現実には、それぞれの複数、変種があり得るからである。

国内外の日本語教育の場面でも言語と文化の複層性と多様性を重視し、CEFR CV2018 以降で具体化されている「仲介者」の役割が重視されてよい。峰岸（2021:183）が強く主張するように、「留学生や専門知識を活かして働く労働者は原則として『日本人になりに来る』のではないため、単に『日本の社

会文化への同化』を求めることでは軋轢は解決しない」のである。葦原他（2020）⁴⁰によると、日本の大学及び大学院で学び日本企業等に就職した外国人に対するインタビュー調査の結果、ビジネス現場においては異文化コミュニケーターとしての仲介スキルが求められていることが明らかになった、という。なお、このニーズを踏まえて東京外国語大学日本語教育センターでは *CEFR CV2018* を参照しつつ、ビジネス場面に適応した新たな CEFR 例示的能力記述文の試案を作成しているということである。

文化の仲介者としての教師の働きも重要である。例えば、タイ語教育の研究分担者は、宗教や王制上の社会コードの教材内での提示を行う工夫をしている。仏教の価値観に基づく考え方・行動基準（例：徳を積む考え方、無常観、仏暦）、宗教の位置づけ（タイ社会における無宗教への違和感）、王室、政治に関する話題を取り上げる際の注意が様々なレベルで示される。他にもコミュニケーション・ストラテジー（例：相手を褒める、褒められた時の反応）、お礼の言い方（日本人のように時間が経過した後に再度言わない）、謙遜の仕方（例：プレゼントをあげる時に謙遜しない、家族を低く言わない）、自分自身も低く言い過ぎない、相手や場面に応じた人称表現や小辞（特に上下関係の明確化）など、多岐にわたり言語行動に反映する教材内容に配慮し、日本人学習者にありがちな、日本とタイの社会・文化的な違いによって起こる異なる言語行動を重視して教えている。（富盛 2020:97）

日本の国内外で異質な社会文化的背景を持つ当事者間の対立や紛争などの課題解決は喫緊の課題である。多言語・多文化社会における共存の理解と促進への活動には、社会文化的な面で優れた仲介者の存在が決定的に重要であることはもちろんであるし、上記のタイ語教育の実例のように、言語教育者も大いに関わっている。EU では学校教育だけでなく生涯学習によって言語・文化の仲介者という専門的人材が育成され、高いコストを払って青少年世代の教育プログラムに CEFR 政策の徹底をはかり、質の高い仲介者を確保しようとしている、ということである。

6. おわりに: アジア諸語への CEFR 適用の妥当性研究の意義と今後の展望

本総論では課題研究に参加していただいた共同研究者の方々の成果を引用しつつ、CEFR が我々に投げかけた諸課題と思想的意味を整理して、現代社会における言語教育の問題解決とより望ましい姿を織り込もうとした。第1章で我々の研究の軌跡を再確認してその意義を総括し、CEFR 受容をめぐる誤解を整理した。第2章は研究課題の第1の設問について、特にアジア諸語教育担当者の研究実践を通して、CEFR のアジア諸語教育への適用には言語的・社会的・文化的特質を考慮することの重要性を主張した。第3章は第2の設問である、CEFR 思想の主要な柱として *CEFR CV2018* で強調された複言語・複文化教育を EU が強調する必然性について、そして第4章では教育における同化の弊害と評価行為の質について記した。第5章は第3の設問に関連して、現代日本の言語教育の状況を鑑み CEFR の研究が我が国の将来にとって寄与しうる機会になればと願いつつまとめたものである。

本研究は、十数年来研究対象としてきたアジア諸語教育の分野で、異質な社会文化間のコミュニケーション能力評価記述文に各アジア諸語の特質に応じて複言語・複文化社会での「社会文化的適切性」の概念を組み込んだ付記事項を加えることを着想し、CEFR の適応可能性を検証してきた。また、我々のアジア諸語教育研究に言語記号の機能的転化作用を活用したポライトネス概念他の装置を援用する試みや、アジア諸語の人称詞研究など、言語研究と言語教育の接点をめぐる事例研究を通じて、欧米の社会文化を前提にした CEFR の枠組みと我々の立場を対峙させて、両者の相互交流と批判的検討をする機会を持てたことも成果のひとつである。

⁴⁰ 藤森（2021）からの引用を参照した。（葦原恭子（2019）、「高度外国人材に求められるビジネス日本語能力の評価 — ビジネス日本語 Can-do statements からビジネス日本語フレームワーク構築へ」、『日本テスト学会第17回大会発表論文抄録集』、日本テスト学会。）

我々は研究手法として EU 地域から離れたアジアに軸足を求め、アジア諸語への CEFR 受容に関わる諸問題とあえて向き合うことにより、*CEFR2001* の基本理念と言語 (教育) 観を尊重しつつも、必要であれば柔軟化した CEFR の適用上の工夫を世界に逆提案することで、EU から長い間提示されてきた科学主義的言語教育観の相対化をはかる契機にもなることをアウトプットのひとつとして予感する。また本稿で検討した、*CEFR CV2018* 以降で掲げられ我々の関心を特に惹きつけている複言語・複文化学習者の仲介能力の育成と評価方法についても、アジア諸語地域でのケーススタディーから具体的に寄与できるかもしれない。現時点で、我々の思索のあゆみとささやかな試みが、まさに *CEFR CV2018* 及び *CEFR CV2020* で提示された新たな方向性と歩みを同じくするもので、企画者としては心を強くし、研究意欲を新たにしているところである。

本稿のタイトルに付けた副題「―積極的受容と無関心との間で―」がもつ意味的拮抗を再考すると、一方の極で、西欧の枠組みを強力な科学主義の伝統に迎合したり、日本の近現代にありがちな「学問文化の紹介者」として渡りに船と相手の枠組みを拝借しようとしたり、また、CEFR を自分の側の目的に合わせて利用するなど、我が国の脆弱な思考訓練の欠如からくる極端な無批判的態度があると言えるかもしれない。他方の極では、もともと無関心がないか、関心があっても無視しようとしたり、接点や対話を拒んだりして自分の枠組みを問い返せず既存の立場や権益を確保しようとしたりする態度がないとはいえない。もちろん、その間には様々な反応・反発を含め研究態度の違いがあることは事実であるし、ささやかでも試験的導入の工夫と試みがなされていることは評価したい。

CEFR と向き合い続けること、EU の理念・枠組みとの間にある距離を認識し、距離があることに一定の意味を感じながら、自分も相手も変わり得る相互作用的実践を考え続けていく態度、その可能性があることを信じる態度、つまり一言で表現すると、2.3. で展開した「批判的思考 (critical thinking)」の態度が重要であると思われる。CEFR を EU からの渡来物としてありがたく受け入れたり、反対に、拒否感を抑えきれずに無視したり無関心を装うのは、この問題に向き合い現代的課題を解決しようとする目的からは無用である。まさに、「批判的対話行為」を実践するかの如く、CEFR を研究し CEFR が投げかける設問に耳を傾け、他方、自分の領域でそれを実践的に検証して、EU 側に送り返してゆくことに意義があり、我々の研究が努めて取ろうとしてきた態度はそういう批判的思考の実験そのものだった。と今になって振り返ることができた。それが研究態度としては大きくは間違っていなかったと自己評価することができると思いたい。これこそ、CEFR の研究がもたらしてくれた自己確認の成果であり、望外の賜物であると思う次第である。

本稿では新たな研究展望を前にして、日本語を含めたアジア諸語の社会・文化的適切性の対照研究と一般言語学との交流も改めて視野に入れている。筆者は数回にわたり「今後はこの問題意識をアジア諸語の教育現場で検証することにより、言語教育学と一般言語学研究と相互的還流から得られる何らかの寄与を生み出せるようにめざしたい」(富盛 2020:100-101) といった期待を述べてきたが、その時期に来たようである。

最後に、多くの優れた言語研究者と困難な言語学習に挑む熱心な学生が交流する東京外国語大学が、我々の研究活動には理想の条件を満たしてくれたことを幸いに思う。加えて最高水準の言語研究者たちの集いの空間として機能する語学研究所という恵まれた研究環境が長期間にわたる本研究を支えてくれたことに、この場を借りて感謝の意を表したい。

参考文献

- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*, Harvard University Press. 『言語と行為』 (坂本百大訳) 大修館書店, 1978.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. (V. Liapunov & M. Holquist, Eds.; V. Liapunov, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press, pp. 12-13. (Matsuo (2014)の引用による)
- Benveniste, Emile (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris.
- Byram, M.; L. Parmenter (eds) (2012). *The Common European Framework of Reference – The Globalisation of Language Education Policy –*, Bristol.
- Chan, W. M. (2014). «Cultural Exploration and Critical Reflection: Teaching of Language and Culture in Higher Education in Singapore». 『国際シンポジウム報告集 2013』 (東京外国語大学世界言語社会教育センター) , pp.65-91.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press.
(<https://rm.coe.int/1680459f97>)
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Companion Volume with new descriptors.
(<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>) (2021年3月15日確認)
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. (<https://rm.coe.int/1680459f97>) (2021年3月15日確認)
- Halliday, Michael A. K.; Ruqaiya Hasan (1976). *Cohesion in English*. London, Longman. 374p.
- Halliday, M.A.K.; R. Hasan (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, Dell H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia.
- Macchia, Antonella (2020). «Languages Education in Australia; policies, perspectives and diversity within the context of the Australian Curriculum» in 富盛伸夫 (編) (2020), pp.3-8.
- Matsuo, Catherine (2014). «A Dialogic Critique of Michael Byram’s Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy» in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.3-22.
- Pillai, Stefanie (2021). «Putting the CEFR into Malaysian English Language Education: The Debates Surrounding Its Implementation» in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.1-5.
- Silverstein, Michael (1976). "Shifters, linguistic categories and cultural description." In K. Basso and H. Selbv (eds.), *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, pp.11-55.
- Suenaga, Akatane (1997). Benveniste et Saussure: l'instance de discours et la théorie du signe. In *Linx*, 9, 1997. Paris, Nanterre. pp.123-128.
(<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=instances+de+discours>) (2021年3月15日閲覧)
- Tomimori, Nobuo (1991). «Le degré zéro de l'impersonnel en japonais» in *Mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires*, Grenoble, pp.69-76.
- Walker, Izumi et al, (2020). « What are the problems with business Japanese competencies? A study based on surveys of business people working in Japan-related workplaces. » in *Proceedings of CLaSIC 2014*, pp.487-511.
(https://fass.nus.edu.sg/cls/wp-content/uploads/sites/32/2020/10/walker_izumi.pdf) (2021年3月15日閲覧)
- 朝妻恵理子 (2009). 「ロマン・ヤコブソンのコミュニケーション論—言語の「転位」—」 『スラヴ研究』 No.56, pp.197-213.
- 上田広美 (2021). 「カンボジア語の買い物の会話例」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.29-34.

- 岡野賢二, トウザライン, 富盛伸夫 (2018). 「アジア諸語への CEFR 導入に関わる諸問題 – ミャンマーでの言語教育調査からの示唆 –」 in 富盛伸夫 (編) (2018), pp.117-135.
- 小柳和喜雄 (2003). 「批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討」 『教育実践総合センター研究紀要』 奈良教育大学, 20, pp.11-20.
- (<https://www.nara-edu.ac.jp/CERT/bulletin2003/cerd2003-02.pdf>) (2021年3月15日閲覧)
- 鈴木玲子 (2021). 「ラオス語初級会話学習書の比較研究 – 文化的社会的特質に着眼して –」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.35-47.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン (2021). 「社会・文化的要素を踏まえたタイ語教授法に関する一考察 – 人称表現・呼びかけ表現を事例として –」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.49-66.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン, 富盛伸夫 (2020) 「タイ語教育における社会文化的適切性と CEFR への適用 – ポライトネス理論の視点から見た人称詞・呼称表現を中心に –」, 『外国語教育研究 外国語教育学会紀要 23号』, pp.96-114.
- 田原洋樹, グエン・ホアン・ミン (2021) 「ベトナム語オンライン授業の覚え書き」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.89-98.
- 富盛伸夫 (2008). 「拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究: 本プロジェクトの目的, 範囲, 成果と総括」, in 『拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究報告書』 (研究代表者: 富盛伸夫), pp.259-270.
- 富盛伸夫 (2012). 「『EU および日本の高等教育機関における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』の目標, 意義および成果と展望」, in 『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』 (研究代表者: 富盛伸夫), pp.187-199.
- 富盛伸夫 (2014a). 「『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究』 (2012年~2014年)の総括および成果」, in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.127-140.
- 富盛伸夫 (2014b). 「CEFR のグローバル化と異文化間コミュニケーション能力の諸問題: Michael Byram and Lynne Parmenter (ed), *The Common European Framework of Reference – The Globalisation of Language Education Policy* – (Bristol, 2012) を読んで」 in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.63-72.
- 富盛伸夫 (2014c). 「日本学術会議公開シンポジウム「学士課程教育における言語・文学分野の参照基準」からみる日本の高等教育における言語教育の近未来像」 in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.1-10.
- 富盛伸夫 (編) (2014d). 『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 – 中間報告書 (2012-2013) –』 (研究代表者: 富盛伸夫) 125p.
- 富盛伸夫 (編) (2015). 『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 – 成果報告書 (2014) –』 (研究代表者: 富盛伸夫) 140p.
- 富盛伸夫 (編) (2018). 『アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究 – 成果報告書 (2015-2017) –』 (研究代表者: 富盛伸夫) 153p.
- 富盛伸夫; YI Yeong-il (2016). 「アジア諸語学習者における CEFR 自己評価の傾向と社会・文化的コミュニケーション能力に関わる諸問題 – 学習者アンケート調査 (2014) の分析から –」 『外国語教育研究』 No.19, 1-18.
- 富盛伸夫; YI Yeong-il (2017). 「TUFSS 言語モジュールを活用したアジア諸語の社会・文化的特質の指標化」 『外国語教育研究』 No.20, pp.207-217.
- 富盛伸夫 (2020). 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって: アジア諸語版の試み (2018-2019) – アジア諸語を対象にした CEFR 受容で見えてきたものと捉えがたいもの –」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp.73-112.
- 富盛伸夫 (編) (2020). 『「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 – 中間報告書 (2018-2019) –』 131p.
- 富盛伸夫 (編) (2021). 『「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 – 研究成果報告書 (2018-2020) –』 244p. (本報告書)

- 内藤理佳 (2021). 「マカオのポルトガル語系話者 (マカエンセ) のエスニシティ研究に関する調査報告」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.115-120.
- 南潤珍 (2021). 「韓国語の社会文化的特性に基づいたコミュニケーション機能別の言語項目表の試みー日本語話者のための大学教材開発の予備的考察ー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.77-88.
- 根岸雅史 (2021). 「CEFR Companion Volume の複文化能力の適用ー「商品購入」場面の比較分析からー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.7-27.
- 野元裕樹 (2021). 「マレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.67-75.
- 拝田清 (2012). 「日本の大学言語教育における CEFR の受容ー現状・課題・展望」 in 『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』 (研究代表者: 富盛伸夫), pp.93-103.
- 拝田清 (2018). 「日本の英語教育における CEFR の受容」 in 富盛伸夫 (編) (2018), pp.49-58.
- 拝田清 (2021). 「日本における CEFR 受容を問い直すーCEFR 受容への批判と富盛科研の取り組みを対置しつつー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.153-170.
- 福岡伸一 (2009). 『動的平衡』 (木楽社), 256p.
- 藤森弘子 (2020). 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法: アジア諸語版ー日本語版作成の試みー」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp. 9-19.
- 藤森弘子 (2021). 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法: アジア諸語版ー日本語版作成の試みー」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp. 9-19.
- 吉岡慶子. 2016. 「ヨーロッパの日本語教育における CEFR 事情」, 『アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証ー成果報告書 (2017)』平成 26-28 年度科研費基盤研究 (B), pp.1-13.
- 峰岸真琴 (2020). 「CEFR の日本社会における受容について」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp.113-120.
- 峰岸真琴 (2021). 「言語・文化・社会から見た CEFR 評価ー現代日本の社会課題問題解決に向けてー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.171-189.
- 矢頭典枝 (2021). 「KANDA×TUFS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質: インド、フィリピン、マレーシア版を中心に」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.99-113.
- 山崎吉朗 (2021). 「高大接続と複言語教育ー大学入学共通テスト、文科省の複言語推進事業、英語以外の外国語検定試験ー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.133-152.
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005). 『日本語教育国別事情調査: ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 独立行政法人国際交流基金. (<https://www.jpf.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/ceforfl.pdf>) (2021 年 3 月 15 日確認)
- 吉島茂・大橋理枝 (訳) (2004). 『外国語教育 (2) 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社.
- ルソー, ジャン・ジャック (訳) (1962). 『エミール』 (上・中・下), 岩波文庫.

執筆者連絡先: tomimori@me.com

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。